Pädagogische Abhandlungen.

3. Heft.

Pädagogische Abhandlungen.

Von

Ludwig Strümpell,
Professor an der Universität zu Leipzig.

Drittes Heft:

Das System der Pädagogik Herbart's.

Leipzig.
A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.
(Georg Böhme).
1894.

Das

System der Pädagogik Herbart's.

Von

Ludwig Strümpell,
Professor an der Universität zu Leipzig.

„Die erste und wichtigste aller Fragen, welche der Mensch für sich, für Andere, für den Staat, für die Erziehung, für die Welt, ja sogar in Bezug auf Vorsehung und Erlösung aufwerfen kann, ist die Frage nach der Möglichkeit des Besserwerdens."
Herbart.

(Der Pädagogischen Abhandlungen 3. Heft.)

Leipzig.
A. Deichert'sche Verlagsbuchhandlung Nachf.
(Georg Böhme).
1894.

Einleitung.

Herbart ist unter den Originaldenkern neuerer Zeit der einzige, bei dem die Pädagogik neben den anderweitigen Untersuchungen nicht bloß beiläufig berührt oder, wie bei Fichte, unter fremdartigem Gesichtspunkte betrachtet ist, sondern der das ganze Gewicht seiner theoretischen und moralischen Lehren auf die Fragen der Pädagogik einwirken ließ. Bei ihm ist die Pädagogik ein integrirender Theil der Philosophie, ebenso wie die philosophische Naturlehre und auch die Politik; eine von denjenigen Doctrinen, worin die theoretischen Theile der Philosophie, nämlich Metaphysik, Psychologie und allgemeine Ethik, sollen ihre Probe bestehen, ihre Brauchbarkeit zum Verständnisse der Natur und der Geschichte, zur sittlichen Lenkung des Individuums und der Gesellschaft bewähren. Nicht bloß das allgemeine Interesse, das jeder Denker an dem Verlaufe der Cultur und der Sitten nimmt, und ihn leicht dazu antreibt, unter Einwirkung seiner philosophischen Weltansicht über diesen Gegenstand seinen Erörterungen gelegentliche Äußerungen einzuweben; sondern auch die wissenschaftliche Nothwendigkeit war es, die Herbart zu naher und ununterbrochener Beschäftigung mit Pädagogik hinzog und ihn bewog, deren Aufgaben systematisch zu durchdenken und zu bearbeiten. Deshalb braucht die Darstellung sich hier nicht bloß aus anderen Werken Herbart's ihren Stoff zusammenzusuchen, sondern sie findet ihn in mehreren, dazu mit wissenschaftlicher Präcision verfaßten Schriften vor. Da dieselben ferner, wie gesagt, unter dem Einflusse ausgebildeter Theorien gearbeitet sind, so lassen sich auch die Verbindungen des Stoffes mit dem Ganzen des Systems genau an-

geben, und die Darstellung wird diesen Zusammenhang nicht übergehen dürfen. Endlich, wie bei Herbart in allen Untersuchungen, so ist auch in der Pädagogik sein Denken von Anfang bis zu Ende, von der ersten seiner dahingehörigen Schriften bis zur letzten, kurz vor seinem Tode erschienenen, ein immer sich treu bleibendes Weiterentwickeln, so daß, wer das Ganze in einem Blicke zu überschauen und zusammenzufassen vermag, ein schönes und gedankenvolles Gemälde strenger Consequenz wahrnimmt. —

Erstes Kapitel.

Die Abhängigkeit der Pädagogik von der Sittenlehre.

1. Die Pädagogik ist keine Wissenschaft, welche unabhängige Begriffe zu Principien hat, aus denen sie sich selbstständig und, ohne Rücksicht auf ein anderweitiges Wissen zu nehmen, entwickeln könnte.

Der Zögling, als das Object, worin die Thätigkeiten der Erziehung wirkend verlaufen sollen, ist ein variabler Gegenstand, dessen empirische Beschaffenheit man erst durch Beobachtung zu ermitteln suchen muß; er steht ferner in einem Connex mit der Natur und der Gesellschaft, dessen thatsächliches Verhalten ebenso wenig darf unbekannt bleiben. Hat aber auch die Beobachtung hierin, soviel sie vermag, gethan, so ist damit doch weder die Natur des Zöglings, noch der Einfluß, den die Umgebung auf ihn übt, wissenschaftlich begriffen; es sind die Gesetze noch dunkel, nach denen das Eine und das Andere in der Mannigfaltigkeit seines Geschehens sich richtet. Es fragt sich, ob mit diesen Gesetzen der Begriff einer künstlichen Thätigkeit, welche in einem andern und fremden Objecte Wirkungen hervorrufen und Zwecke erreichen will, sich vereinigen läßt, ob ein solcher Begriff reale Giltigkeit hat und also die Möglichkeit der Erziehung aus eben den Gesetzen kann erwiesen werden. Endlich sind auch die Zwecke, die der Erziehung als die wahren und richtigen vorgesetzt werden dürfen, nicht durch sich selbst klar; in dem Begriffe der Erziehung liegt kein Merkmal, aus dem sie können gefunden werden, und ebenso wenig darf die bloße Willkühr oder eine subjective Annahme darüber entscheiden; wie andererseits, wenn auch die richtigen Zwecke bekannt sind, dadurch wiederum noch nicht gewußt wird, wie sie auf die beste und sicherste Weise erreicht werden.

Dies Alles zusammengenommen läßt eine Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung, gleichzeitig von der Psychologie und daneben von der Sittenlehre wahrnehmen. Die Abhängigkeit von der Erfahrung ist, wie verschieden man sonst auch über die Pädagogik denken mag, immer dieselbe, und braucht hier nicht näher nachgewiesen zu werden. Die genannten Doctrinen aber bilden, der Erfahrung gegenüber, gewissermaßen die veränderlichen Größen, von denen die Richtungen und Bewegungen des pädagogischen Denkens, also der systematische Ort der Pädagogik selbst, abhängen. Dieses Verhältniß, nach Herbart's Lehre, muß deshalb hier erörtert werden, und es soll dies zunächst in Bezug auf die Sittenlehre geschehen.

2. In der Sittenlehre müssen die höchsten Gesichtspunkte des Wollens und Handelns, die moralisch-werthvollen Objecte oder die ethischen Güter, die bestimmenden Urtheile über das Gute und Böse, die sittlichen Zwecke innerer und äußerer Thätigkeiten verzeichnet sein. An sie wendet sich deshalb der Pädagoge, um auch die Zwecke der Erziehung zu finden, indem mit Recht angenommen wird, daß eine Erziehung ohne Rücksicht auf das Sittliche ihren Namen nicht verdienen würde. Allein diese Zwecke werden verschieden gedacht, je nachdem die genannten Gegenstände selbst in der Sittenlehre verschieden aufgefaßt sind. Man wird von der Art der pädagogischen Zweckbestimmung immer einen Rückschluß auf die Beschaffenheit des moralischen Denkens, auf die ethische Theorie machen können. Je nachdem der Begriff der Tugend oder der Pflicht oder des höchsten Gutes oder des moralischen Gefühls in dieser Theorie vorherrscht; je nachdem ferner das Sittliche mehr in einen inneren Zustand oder mehr ins Handeln gesetzt, mehr in dem Individuum oder in der Allgemeinheit des Geschlechts gesucht wird; welche Stellung ferner die Begriffe des Angenehmen, des Erlaubten, des Nützlichen und Zweckmäßigen gegenüber dem Wollen und Handeln einnehmen; wie endlich das Sittliche auf der einen Seite mit dem Leben und der Natur überhaupt, auf der andern Seite mit der Idee des Göttlichen verbunden wird: nach diesen Umständen werden auch die Bestimmungen des pädagogischen Zweckes unter einander abweichen, und die Erziehungslehre überhaupt in rein doctrineller, wie in practischer Hinsicht ein verschiedenes Ansehen erhalten. Daher kommt es, daß die Einen sich mit der einfachen Behauptung begnügen, die Erziehung habe das Individuum zu einem brauchbaren Menschen zu machen, während

Andere, indem sie auf die allgemeinsten Charakterzüge der Zeit als die wahren und reellen Leitsterne des Menschen verweisen, der Erziehung den Zweck setzen, sie solle den Zögling lehren, sein Zeitalter zu verstehen und nach Kräften zu dessen Nutzen und Frommen zu leben, wodurch seine eigene Glückseligkeit am sichersten und im größten Maße befördert werde. Andere wieder wollen an so Vergängliches und Zweideutiges die Aufgabe der Erziehung nicht binden; sie treten mit ihrer Idee vom Zwecke des menschlichen Geschlechtes hervor, die als solche auch für das Individuum gelte, und meinen, daß die Erziehung dasselbe in den Stand zu setzen habe, auf würdige Weise als Weltbürger den Allgemeinzweck mit realisiren zu können. Wieder Andere steigen noch eine Stufe höher und bringen den Erziehungszweck vermittelst der sittlichen Rücksicht mit der Idee Gottes in Verbindung, aus der allein der Beruf des Einzelnen, wie des Geschlechtes, herzuleiten sei. Dagegen finden noch Andere solche Erkenntnißquelle zu hoch und zu entfernt, um sie bei den engen Schranken des Menschen mit Sicherheit benutzen zu können; sie wollen den Erziehungszweck auf die gegebenen Gemeinschaften, auf Staat, Kirche und Familie, bezogen wissen, in denen das Individuum innerhalb seiner Gränzen sich mit Bewußtsein zu äußern, an deren Gedeihen und Lebenskräften es empfangend und gebend Theil zu nehmen habe. Diese und andere Gegenstände, aus denen man leicht auch die Kantische und Fichtesche Auffassung herausfinden kann, werden genannt, die der erziehenden Thätigkeit als Zwecke sollen vorschweben.

Die Sittenlehre nun, wie sie von Herbart in seinem System entwickelt und in der Pädagogik zur Anwendung gebracht ist, weicht in ihrem Einflusse auf die Letztere bedeutend von der gewöhnlichen Weise ab.

3. Zunächst, in ihrer wissenschaftlichen Tendenz, ist Herbart's Ethik die Lehre von den s i t t l i c h e n I d e e n. Hiernach kann sie den Erziehungszweck an solche Begriffe, wie die vom Nützlichen, von der Glückseligkeit, vom Erlaubten, von den Gütern, und anderen damit verwandten, nicht anknüpfen. Theils liegen diese Gegenstände für sie nur in einer Nebensphäre der Moralität, die von dem eigentlichen Sittlichen muß unterschieden und diesem untergeordnet werden, theils fehlt es ihnen auch an derjenigen Bestimmtheit, die man an Begriffen nicht vermissen darf, durch deren Entwickelung man mit hinreichender Genauigkeit Inhalt und Umfang der erziehenden Thätigkeit sich soll vor Augen legen können. Alle jene Begriffe, die das Sittliche in die

Materie, in die Gegenstände des Wollens setzen, bringen Gemeinheit, Egoismus, Unlauterkeit in die sittliche Entschließung, begründen eine Heteronomie, und bleiben tief unter dem Standpunkte der echt sittlichen Beurtheilung; so daß eine Pädagogik, welche die Erziehungszwecke von solchen Begriffen wollte bestimmen lassen, nicht für, sondern gegen die moralische Vervollkommnung arbeiten würde. Andererseits, könnte und dürfte man auch so viele Aufgaben der Erziehung annehmen, als es erlaubte Zwecke des Menschen giebt, so würde doch offenbar, da der Mannigfaltigkeit und Artverschiedenheit solcher Zwecke auch die pädagogische Untersuchung entsprechen müßte, diese zu keiner Einheit gelangen, und am wenigsten die practische Ausführung an Hilfsmitteln und Umsicht reich genug sein können, um alle Theile eines so vielförmigen Geschäfts gleichmäßig zu fördern. Vielmehr, wenn es möglich sein soll, das Geschäft der Pädagogik als ein einheitliches Ganzes richtig zu durchdenken und planmäßig auszuführen, so muß es vorher möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige und einheitliche aufzufassen. Als solche läßt sich aber, unter Vorbehalt der näheren Bestimmung, nur die Tugend oder die Moralität nennen.

4. Die Moralität, als Aufgabe gedacht, darf weder mit der Naturanlage zur Menschheit in ein Verhältniß des Müssens, noch in Folge der empirischen Unzulänglichkeit des Individuums, gegenüber dem moralischen Sollen, aus dem Individuum hinaus in das Geschlecht gesetzt werden. Das Sittliche darf in Betreff der Naturanlage bloß als ein Mögliches erscheinen, das, um Bestimmtheit zu erlangen, auf vielfache Bedingungen hinweist; unter diesen Bedingungen, zu denen allerdings auch eine individuelle Disposition gehört, kann es werden. Dieses Können hat die Wissenschaft näher zu untersuchen; es ist so weit entfernt von dem Müssen, daß das Sittliche da, wo es als ein Natürliches angetroffen wird, nur eine von vielen anderen möglichen Thatsachen ist, wo es hingegen als ein Erworbenes und vom Individuum Angeeignetes erscheint, hiermit zugleich sich von allem Müssen absondert und als ein Werk ächt moralischer Freiheit auftritt. Die Einsicht von der Möglichkeit, daß das Sittliche von dem Individuum kann producirt werden, ist für die Pädagogik hinreichend, um ihren Zwecken reale Giltigkeit beizulegen, und ihr Geschäft zu beginnen, ohne sich in Reflexionen zu verlieren, deren Ende doch nicht von der Moral, sondern von der Psychologie und der Naturphilosophie abhängt. Hiermit ist andererseits zugleich der Fehler vermieden, der entspringt, wenn

man aus der Unzulänglichkeit des Individuums, dem moralischen Sollen zu genügen und die sittliche Naturanlage vollständig auszubilden, den Schluß macht, daß dies, da es doch geschehen solle, nur von der Gattung oder dem Menschengeschlechte als einem Ganzen geschehen könne und müsse. Nach einem solchen Schlusse würde offenbar der eigentliche und wahre Erzieher des Individuums nur die Gattung selbst sein; die einzelne Erziehung, vom Individuum geübt, müßte ihre Aufgabe und Richtung durch einen Hinblick auf die Ausbildung der Menschheit bestimmen, wie solche durch die verschiedenen Generationen hindurch der Naturanlage gemäß sich bis dahin entwickelt hätte. Diesem Gedanken aber braucht man nur einige Klarheit zu geben, um sogleich den Widersinn seiner Voraussetzung einzusehen. Ginge die eigentliche Erziehung von der Menschengattung aus, so könnte der Einzelne nur bescheiden zurücktreten, da selbst die Gesamtheit seiner Einflüsse gegen das Wirken der Generation unendlich geringfügig wäre; er dürfte es nicht wagen, durch seine singuläre That aus der allgemeinen Wirkungssphäre herauszutreten, die den Zögling stillschweigend schon zu der ihm angemessenen Bildungsstufe erheben würde, wie sie den Erzieher selbst zu einer solchen erhoben hätte. Wagte er es aber dennoch, als Individuum die Arbeit der Gattung zu übernehmen: wer würde ihm zugestehen, daß er den geheimen Mechanismus der erziehenden Thätigkeit der Gattung wirklich erkannt, ihn getreu im Kleinen nachzumachen wisse, ihm umgekehrt nicht entgegenarbeite? Kurz, wird die sittliche Aufgabe in das Geschlecht gesetzt und von diesem ihre Erfüllung eher, als vom Individuum, erwartet, so muß die Pädagogik, welche in solcher Hinsicht der Moral folgt, in Unbestimmtheiten gerathen, die ihren Begriff geradezu unmöglich machen.*)

5. Die richtige Auffassung nimmt deshalb von der genannten Ansicht das Gegentheil an. Es ist allerdings wahr, daß der Mensch mitten in der Natur und der Gesellschaft steht, und deren Mächte ihn durchströmen; allein diesen Mächten setzt er seine eigene, nach seiner Art und

*) Dahin wurde namentlich Kant geführt, indem er fragt, „ob nicht die Erziehung im Einzelnen der Ausbildung der Menschheit im Allgemeinen, durch ihre verschiedenen Generationen, nachahmen solle", und an einer andern Stelle bemerkt, „daß man mit dem Begriffe der für die menschliche Natur erreichbaren Vollkommenheit noch nicht auf dem Reinen sei, vielmehr, was aus dem Menschen werden könne, erst dann einsehen würde, wenn sich einmal ein Wesen höherer Art unsrer Erziehung annähme". Wie aber kann hierbei der Erzieher wissen, was er kann, was er will und was er wollen soll?

nach seinem Wesen denkend, wollend und wirkend entgegen: die Kette der Natur geht durch seinen Willen. Dem höchsten Plane der Natur, welchen für die Gattung zunächst die allgemein ordnende Vorsehung entwarf, steht gegenüber die Individualität der Lage, die der Mensch nothwendig sehen und bedenken muß, um seine Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig zu bestimmen. Die sittliche Idee, die dem Geschlechte ruft, weiß von keinen Schranken, von keinem Wege, von keinem Mehr oder Weniger: der Mensch aber muß diese kennen und anerkennen, wenn die Stärke seiner Kräfte ihm nach ihrem Maß dienen soll. In solcher Erkenntniß wird und kann der sittliche Mensch nicht verlangen, daß in seinem individuellen Wesen sich die Menschheit, sich die Vernunft vollende! Er kommt der Vorsehung entgegen, dadurch, daß er sich deren Sorge für die Gattung anschließt, und den Aufruf vernimmt, das Eingeleitete fortzuführen; er begreift, daß die Theodicee der That den Menschen überlassen sei. Dieser Auffassung gemäß wird also auch für die Erziehung zunächst immer nur das Individuum Bedeutung haben; von ihm und auf dasselbe muß derjenige Einfluß ausgehen und geübt werden, der möglicher Weise eine Wirkung der Art haben kann, daß daraus ein Zustand hervorgeht, welcher im Vergleich zu einem früheren verdient, ein besserer oder mehr gebildeter genannt zu werden, und in solcher Beschaffenheit auch der summarischen Bildung der Gattung einen Zusatz giebt.

6. Man muß also behaupten, daß die genannten Ansichten (2.) darin fehlerhaft sind, daß sie der Erziehung ihren letzten Zweck außerhalb des Individuums geben, daß nach ihnen die Erziehung vermittelst des Subjectes, das ihr unterworfen ist, eine Richtung gänzlich auf ein Object empfängt, daß die erziehende Thätigkeit im Grunde nicht in diesem Subjecte sich verlaufen und endigen, sondern daß der Zögling gewissen ideellen Objecten (Glückseligkeit, Nutzen, Familie, Staat, Menschheit, Gott) gegenüber gedacht werden soll, in der Art, daß man von diesen Objecten aus das künftige Verhalten des Individuums als Erziehungszweck bestimmt, nicht aber, daß man den Erziehungszweck in das Subject selbst setzt und diesem jene Objecte gegenüberstellt. Dieses Verfahren muß geradezu umgekehrt, und behauptet werden, daß für den Erziehungszweck der eigentliche und wahre Ort das Individuum ist und bleibt. Kein Objectives darf so gedacht werden, daß von ihm das Verhalten des Individuums Werth und Richtigkeit empfängt, sondern das Objective kann im Gegentheil

entweder erst Bedeutung und Zweck von dem Individuum erhalten, oder, wenn es dergleichen schon hat, auf Anerkennung und Aneignung desselben erst dann rechnen, wenn es dem höchsten Maßstabe des individuellen Wollens und Handelns, der in den sittlichen Ideen liegt, angemessen ist. Dazu muß allerdings das Individuum besonders geartet sein, nämlich so, daß mit dem, was es als seinen höchsten Zweck erkennt, zugleich auch der wahre Zweck des Objectiven vereinbar, und es selbst in seinem Verhalten zur Förderung solcher Zwecke und zur Theilnahme an ihnen tauglich ist. Auf diese Weise wird allein die Mehrheit der Gegensätze, die in den genannten, vom Objectiven hergenommenen Erziehungszwecken liegen, theils in ihrem Rechte erhalten, andererseits aber, wie es sein muß, durch die Einheit des Individuums in diesem ausgeglichen. Es wird nicht geleugnet, daß auch das menschliche Geschlecht oder das Zeitalter oder der Staat oder die Familie für das Individuum soll Großes bedeuten; aber es ist unerlaubt, irgend Eins von diesen als Normalgröße zu denken; ein Jedes vielmehr ist so gut, wie das andere, ein Theil von einem Systeme, welches für das Individuum seinen reellen Mittelpunkt nur in diesem selbst, nämlich in demjenigen hat, das seinem Zwecke gemäß geartet ist.

7. Nun fragt es sich, was ein solcher Zweck sei. Als solcher ist vorhin vorläufig die Moralität oder Tugend genannt (3.). Damit ist aber theils die Beziehung auf's Individuum zu wenig ausgedrückt, theils ist das geistige Leben, wenn es auch in dem einen Dienste der Tugend steht, doch nicht auf deren Begriff allein zu reduciren. Unter Allem, was der Tugend dient, ist das Edelste die Erkenntniß, deren Wichtigkeit für die Tugend so groß ist, daß sie, obwohl nach der Zweckbeziehung dem Sittlichen untergeordnet, doch insbesondere auf dem pädagogischen Standpunkte verlangt, als ein Coordinirtes aufgefaßt und in geeigneten Begriffen zur Übersicht des pädagogischen Zweckes benutzt zu werden. Außerdem werden, weil die Tugend nicht bloß ruhiger Besitz, sondern wesentlich Thun und Regsamkeit ist, die möglichen Beziehungspunkte solcher Regsamkeit, inwieweit dieselben innerhalb der pädagogischen Sphäre Berücksichtigung finden können, näher erwogen werden müssen.

8. Zunächst, indem die Erziehung sich die Tugend als Zweck ihrer Thätigkeit setzt, muß sie von der Sittenlehre gelernt haben, daß das Sittliche nicht ursprünglich als eine Tugend oder als eine Pflicht oder als ein Gut kann gedacht, sondern daß es in einem diesen Formen zu Grunde

liegenden Höheren, nämlich in dem einfachen sittlichen Urtheile muß gesucht werden, dessen verschiedene Ausdrücke sich nicht auf einen einzigen Begriff, sondern nur auf eine Reihe sittlicher Ideen zurückführen lassen. Auf diese Urtheile wird unstreitig die Erziehung ihr vorzüglichstes Augenmerk zu richten haben, und die Pädagogik, als Lehre, wird eine genaue Kenntniß derselben, sowie ihrer Verbindungen mit den secundären Formen des Sittlichen, der Tugend, der Pflicht und des ethischen Gutes, in sich schließen müssen.

Ferner, was unmittelbar hiermit zusammenhängt, muß der Pädagogik aus der Sittenlehre bekannt sein, daß das Ethische in dem Individuum nicht an Neigungen, Begehrungen und Gefühlen, sondern wesentlich an Willen haftet, an Arten des Wollens und dessen Ausdrücken, den Handlungen. In dem Wollen aber zeigt sich das charakteristische Merkmal einer Person, einer Persönlichkeit, und dieser Begriff ist es deshalb, der den Ort ausdrückt, wohin der pädagogische Zweck, von Seiten des Sittlichen, muß gesetzt werden.

Die gehörige Verbindung dieser Rücksichten endlich giebt der Pädagogik das Resultat, daß der ethische Zweck der Erziehung sich am richtigsten durch den Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit" bezeichnen lasse.

9. Was die beiden anderen Punkte betrifft, nämlich das Merkmal der Tugend, zu handeln und sich zu regen, und andererseits die Verbindung der Erkenntniß und des Wissens mit der Tugend, so leuchtet ein, daß die Pädagogik hier eine nothwendige Schranke anzuerkennen hat, nämlich sowohl die Unmündigkeit des Zöglings, als auch die große Mannigfaltigkeit der Gegenstände des Handelns und der Erkenntniß selbst. Die natürliche Mangelhaftigkeit des Zöglings zwingt schon den eben genannten Zwecktheil, die Charakterstärke der Sittlichkeit, mehr für einen Gesichtspunkt, den der Erzieher für sich zur Leitung seiner Thätigkeit im Auge hat und für den er in der Zukunft des Mannes hofft, als für dasjenige anzusehen, was sich in dem Zögling selbst, seinen Bedingungen gemäß, für die sittliche Bildung als eine wirkliche Thatsache erwarten und noch während der Zeit der Erziehung produciren läßt. Soll und muß auch der Erzieher Alles auf diesen Zweck beziehen und dessen Bestandtheile klar, ohne daß das Geringste daran fehle, gegenwärtig haben, so erlaubt doch das empirische Verhalten der Seelenzustände zur Zeit der Jugend, insbesondere die mehrfache Umwandlung, der das geistige Subject während derselben unterworfen ist, nicht, weder daß jene Bestandtheile schon in ihrer Gesamtheit, noch daß sie in angemessener und dauernder Verbindung sich im Zögling sollten

hervorthun können. Der Begriff von der Charakterstärke der Sittlichkeit oder des starken sittlichen Charakters drückt, allgemein gesagt, das Verhalten einer Person aus, die unter dem Einflusse der sittlichen Ideen nicht bloß zwischen den Gegensätzen ihrer eigenen Subjectivität, sondern auch zwischen den Erfahrungen und Kämpfen des Lebens ihr Wollen sicher, consequent und kräftig hindurchsteuert, ohne abwehrend und aneignend, handelnd und leidend den moralischen Schwerpunkt ihres eigenen Selbst zu verrücken. Ist aber die einem solchen Begriffe entsprechende Thatsache für etwas so Fragmentarisches, wie ein Kind oder Knabe oder Jüngling ist, in ihrer Vollständigkeit schon an und für sich zu schwer, so ist dieselbe in Handlung gedacht, für einen Zögling geradezu unmöglich, aus Gründen, die sich ein Jeder leicht selbst angeben kann; und nicht anders endlich verhält es sich augenscheinlich in Betreff der Erkenntniß und des Wissens.

10. Diese Gründe führen nothwendig dahin, einen Begriff zu suchen, der den pädagogischen Zweck auf der Seite, auf welcher das Sittliche in seinem Zusammenhange mit dem Handeln und dem Leben, wie andererseits mit der Erkenntniß und dem Wissen sich thatsächlich in dem Zöglinge ausdrücken kann, näher bestimmt, und zugleich fähig ist, die zu diesem Zusammenhange gehörigen Begriffe dem Erzieher zur Übersicht zu bringen.

Die Pädagogen pflegen sich hier auf verschiedene Weise zu helfen. Die mögliche Sphäre des sittlichen Handelns des Zöglings beschränken sie meistens auf gewisse Pflichtbegriffe oder auf Begriffe des Anständigen und Schicklichen u. dgl. Solche Begriffe sind aber entweder schon unter gewissen Factoren der sittlichen Characterbildung enthalten oder treffen bloße Vor- und Nebenbedingungen der erziehenden Thätigkeit überhaupt, oder drücken auch ein Verhalten des Zöglings aus, worin sich keine eigene Thätigkeit desselben wahrnehmen läßt. Das eigentliche Wissen ferner oder die Erkenntniß, als solche, setzen sie gewöhnlich Alle bei Seite und zwar mit Recht, theils weil es zweifelhaft ist, wer das Wissen hat, theils weil es mit zu verschiedenen Graden der Gewißheit behaftet ist. Sie begnügen sich deshalb entweder mit gewissen Arten des Wissens, wie mit dem empirischen, historischen, mathematischen, oder wählen eine allgemein gehaltene Formel, oder wollen eine Annäherung an das Wissen, oder setzen auch, indem sie den Begriff des Wissens dem individuellen Verhalten jedes Einzelnen überlassen, an seine Stelle den Begriff der bloßen Kenntniß.

11. Indem sich aber gegen die meisten Annahmen der Art leicht das Nöthige von selbst bemerkbar macht, ist in Betreff der bloßen Kennt-

niß allerdings so viel zuzugestehen, daß deren Begriff nicht zu umgehen ist; denn Kenntnisse sind auch zu dem wahren Wissen unerläßlich, welches über das Empirische und Historische hinausgeht. Andererseits jedoch haben auch bloße Kenntnisse wiederum keinen pädagogischen Werth, wenn sie nicht zu dem Bewußtsein in ein solches Verhältniß gesetzt werden, daß dadurch die Bildung des Individuums überhaupt gefördert wird.

Mithin kommt es auf das individuelle Verhalten auch hier an: eine Thätigkeit muß es sein, welche den pädagogischen Zweck, insofern er aufs Wissen und andererseits zugleich aufs Sittliche in der genannten Beziehung hinweist, ausmacht, und zwar eine solche, welche, während sie sich zu jeder Art des Wissens und der sittlichen Objecte gleichmäßig verhält, für das Individuum selbst doch sowohl die Einheit eines wissenschaftlichen Bewußtseins als auch des sittlichen Handelns in der Zukunft vermittelt. Von solcher Beschaffenheit aber bietet sich dar der mit dem Ethischen so nahe verwandte Begriff des vielseitigen, aber gleichschwebenden Interesse, dessen nähere Bestimmung und vollständige Exposition später rechtfertigen wird, wie geeignet der Begriff dieser Thätigkeit (denn eine solche ist das geistige Interesse) zur Bezeichnung für den zweiten Hauptheil des Erziehungszweckes ist.

12. Das Bisherige zeigte in der Kürze, wie Herbart den Erziehungszweck, gemäß seinen moralischen Lehren, von der bisherigen Art abweichend bestimmen mußte, und zugleich ist damit die Abhängigkeit der Pädagogik von der Sittenlehre in dem Hauptpunkte dargethan. Das Nähere dieser Abhängigkeit, eine unmittelbare Folge der beiden genannten Grundbegriffe, wird bei der Darstellung der Pädagogik von selbst ins Licht treten, so, daß von dieser Seite behauptet werden muß, die Pädagogik sei die Zeichnung eines Planes, der von der Ethik selbst, unter der Voraussetzung einer künstlichen Thätigkeit und eines unter deren Einflusse stehenden Individuums, gleichsam zum Zwecke der eigenen Verwirklichung entworfen wird.*)

*) Die ideale Tendenz, welche die Pädagogik von der Sittenlehre empfängt, wurde in früherer Zeit von Herbart stärker, als in den späteren Schriften, hervorgehoben, namentlich in dem seinem A B C der Anschauung angehängten Aufsatze „Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“. Der Grundgedanke dieses Aufsatzes, daß dem Sittlichen in dem Gemüthe des Zöglings allein durch eine Zusammenwirkung aller ästhetischen Elemente dauernde Gewalt gegeben werden könne, ist nachher immer nur zergliedert, besonders durch Subsumtion unter die Arten des Interesse, angewandt.

Zweites Kapitel.

Die Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie.

13. Die Psychologie ist nach Herbart die Wissenschaft von den inneren Zuständen, nicht etwa ausschließlich der Thiere und Menschen, sondern der Wesen überhaupt, welche den wahrnehmbaren Erscheinungen zu Grunde liegen. Als solche schließt sie sich an die Lehre vom Seienden und wirklichen Geschehen, d. h. an die Metaphysik, an, und muß auf deren Wahrheiten weiter bauen.

Insofern nun aber auch die Erziehung es mit inneren Zuständen, mit denen des Zöglings, zu thun hat, so ist klar, daß der Einfluß, der von der Psychologie auf die Pädagogik ausgeht, nicht gering sein kann. Ja insofern die Erziehung, ihrem Begriffe nach, eine Thätigkeit ist, welche auf ein erst Werdendes und sich Gestaltendes gerichtet wird, und es von der Art dieses Werdens, sowie von dem im Erzieher vorhandenen Verständnisse desselben abhängt, wie weit die Erziehung ihre Zwecke erreicht: so leuchtet ein, daß für die Pädagogik die Psychologie noch bestimmender ist, als die Ethik. Die Letztere kann zwar die Zielpunkte der Erziehung angeben, nichts aber weder über den Zusammenhang dieser Thätigkeit mit dem zu erziehenden Subjecte, noch über die Möglichkeit eines Erfolges derselben ausmachen. Dies Alles hängt unstreitig davon ab, was von der Psychologie über das Wesen der menschlichen Seele und über die Möglichkeit geistiger Cultivirung gelehrt wird.

14. Herbarts Psychologie lehrt nun aber zunächst, daß die Seele ein einfaches Wesen und keiner Art irgend welcher Veränderung oder Umwandlung ihrer eigenen Natur zugänglich sei.

Hieraus folgt für die Pädagogik, daß dieselbe den Begriff der Bildsamkeit nicht unmittelbar an das Was der Seele, welches ein Anderswerden schlechthin ausschließt, anknüpfen darf. Diese Bestimmung ist zwar nur eine negative, indem der Pädagoge daraus lernt, wohin er seine Nachforschungen nicht zu lenken habe; allein er vermeidet in Befolgung derselben die Wege des Irrthums und rückt damit auch der Wahrheit einen Schritt näher. Der Pädagogik wird nämlich dadurch untersagt, sich die menschliche Seele

als einen formbaren Stoff zu denken, dem man beliebige Eindrücke geben könne.

15. Ebenso wenig ferner, wie eine innere Umwandlung der Qualität der Seele zu denken erlaubt ist, darf man die Seele nach Herbart für ein selbst erst in der Zeit Gewordenes und noch Werdendes halten; sie ist vielmehr das, was sie als ein reales Wesen ist, absolut und vollendet, und ist und bleibt dies alle Zeit ohne ein Mehr oder ein Weniger. Diese Annahme hängt von dem Umstande ab, daß zwischen den Begriffen der Realität und des Werdens ein offener Widerstreit stattfindet, so daß ein Werdendes nicht als ein Reales, und ein Reales nicht als ein Werdendes, ohne sich in den Widerspruch zu verwickeln, zu denken ist. Daß aber auch das Wesen unsres Geistes, d. h. die Seele, für ein Reales muß gehalten werden, dafür entwickeln sich die Gründe aus dem Begriffe des Selbstbewußtseins. Obgleich dieses, als das Bewußtsein der Identität des Subjects und Objects, des Denkenden und des Gedachten, eine Einheit und in dieser ein Wesenhaftes prätendirt, so bemerkt man doch bei näherer Untersuchung, daß diese im Bewußtsein liegende Einheit und Identität nur eine Form der Vorstellungen, nicht aber ein realer Mittelpunkt ist; und sieht sich dadurch genöthigt, weil die Beziehung des Vorstellens auf das Vorstellende nicht kann aufgehoben werden, jener formalen Einheit ein wirkliches, mit sich selbst identisches Wesen, unter dem Namen Seele, zu substituiren. Diese ist demnach der reale, unveränderliche Träger oder Besitzer aller Vorstellungen, überhaupt aller psychischen Zustände und Vorgänge, welche dagegen, als das der Veränderlichkeit Unterworfene, alle diejenigen Formen annehmen, deren Gesamtheit man Geist nennt, und von denen auch eine die Ichheit selbst ist. Die Thatsache andererseits, daß von Vielen nicht bloß die Seele, sondern überhaupt das Reale gleichsam mit Liebhaberei als ein Werdendes und Wachsendes aufgefaßt wird, hat nach Herbart ihren Grund in der allgemeinen Gebundenheit unseres vorphilosophischen Denkens und Vorstellens an den successiven Verlauf und den Wechsel aller Erscheinungen, von welcher sich auch die Speculation nicht ohne Mühe losmacht, sowie in der daraus entstehenden Schwierigkeit, über die Verbindung des Veränderlichen mit dem sich Gleichen, des Theilbaren mit dem Einfachen, des Wirklichen mit dem Scheinbaren, und wie diese oft verschrobenen Gegensätze heißen mögen, einen denkbaren und genügenden Aufschluß zu geben. Nicht bloß der Leib, sondern auch die geistigen Zustände vermehren und vervielfältigen sich successiv, und da deren Bildungsgesetze

räthselhaft sind: wie, meint man, sollte da nicht ein werdendes, in sich reiches Princip vorhanden sein, welches sich in seiner Qualität, nach seinem Seelensein, aus sich in jenen Zuständen entfalte, und was sollte gegen solche Annahme sich einwenden lassen?

Wer das Letztere zu wissen wünscht, den verweist Herbart auf seine Metaphysik, und da er nichts von der bezeichneten Ansicht zugiebt, so darf sich auch die Pädagogik nach seiner Meinung nicht mit den bekannten Phrasen einlassen, mit denen man jene Auffassungsweise ausschmückt; sie sucht selbst die bildlichen Ausdrücke, wie Quelle, Keim, Wachsthum, Entfaltung u. dgl. zu vermeiden. Eine Pädagogik, die in solcher Terminologie eine Erkenntniß zu besitzen glaubte, müßte nothwendiger Weise nicht bloß auf der Oberfläche der inneren Erscheinungen hängen bleiben, sondern auch in der Consequenz eines Determinismus untergehen, gegen den anzukämpfen eine Thorheit sein würde.

16. Hierin ändert sich nichts, wenn der Begriff des Werdens auf die Seele in der idealistischen Bedeutung eines absoluten Thuns übertragen wird, so daß Thätigkeit und Seele identisch und die Summe der inneren Zustände, von der Empfindung bis zum Selbstbewußtsein, nur Particularitäten dieses thätigen Princips sein sollen. Vielmehr ergeben sich aus dieser Ansicht Schlüsse, welche nicht nur grade diejenigen Voraussetzungen, von denen sie ausgeht, selbst wieder aufheben, sondern die auch, was allein hierher gehört, die genannte Ansicht im grellsten Widerstreite mit den Grundbedingungen der Erziehung erblicken lassen.

17. Der Begriff der Thätigkeit nämlich, der hier, wie vorhin in der Bedeutung des absoluten Werdens, in der Bedeutung der absoluten Selbstbestimmung auftritt, schließt eine reale Wechselwirkung zwischen Intelligenzen, also auch zwischen uns Menschen, schlechthin aus, während doch eine solche, wenn Pädagogik nicht ein leerer Name sein soll, zwischen Erzieher und Zögling muß stattfinden können. Man möge wegen dieser Folge das in der Abhandlung über Fichte's Pädagogik Gesagte näher nachsehen, der nach Kant's Vorgange den Begriff einer absoluten Thätigkeit am hartnäckigsten festgehalten hat.*)

---

*) Eben hierüber findet sich in Herbart's A B C der Anschauung (H.S.W. Bd. 11 S. 208) folgende Stelle: „Zwei absolute Ich in Wechselwirkung neben einander duldet Fichte's System nicht. Wer soll nun das absolute sein? Der Zögling? So ist der Erzieher ausgeschlossen. Der Erzieher? Dies bleibt zunächst übrig. Wird er nun, indem er den Zögling als ein Vernunftwesen setzt, demselben auch productive An-

18. Außerdem aber ist er unvereinbar mit dem Begriffe eines inneren Zusammenhanges unter den Zuständen des Bewußtseins, der stattfinden muß, wenn Erziehung möglich sein soll. Gesetzt, das Ursprüngliche des Geistes sei ein Vermögen der absoluten Selbstbestimmung, so ließe sich zwar bei einiger Inconsequenz zugeben, daß der Zögling nach der idealistischen Vorstellungsweise zu einer Persönlichkeit gelangen könne, daß diesem aber das Nicht-Ich des Erziehers entweder zu deren Inhalte oder zu deren Art einen Beitrag lieferte, wäre nach der Voraussetzung, Alles sei ein Product des Sichselbstbestimmens, undenkbar; und jeder Weg einer Vermittelung, welchen der Idealismus hier vorschützt, kann nur ein eingebildeter sein. Eine solche Vermittelung aber fehlt ferner nach der bezeichneten Ansicht auch innerhalb der Ereignisse des Bewußtseins selbst,

---

schauung zuschreiben, unter deren Producten unter anderen auch ein Bild von ihm, dem Erzieher, vorkomme, samt Bildern von seiner sämtlichen Thätigkeit, und durchaus der gleichen Sinnenwelt, worin er sich lebend und wirkend findet? Diese prästabilirte Harmonie zwischen zwei ursprünglich producirten Welten, wo ist sie begründet? Hier möchte man beinahe das Schellingsche Absolute anrufen; so gewiß es übrigens selbst in die Producte des Ich zurückfallen muß. Aber sie sei begründet, wo und wie sie wolle: wie soll nun der Erzieher seine Thätigkeit ansehen? Soll er bloß darum in *seiner* Sinnenwelt handeln, — Figuren zeichnen und vorlegen, sprechen, ermahnen, züchtigen, — damit vermöge der Harmonie das Ähnliche in der vom Zögling producirten Sinnenwelt sich ereigne? Ist denn die Harmonie in Rücksicht auf das Materiale so wenig prästabilirt, daß sie auf die Willkühr des Erziehers wartet? Oder, warum geht die sinnliche Erkenntniß, ja die ganze Einsicht und Gesinnung des Zöglings nicht viel schneller vorwärts, wenn doch die beiden productiven Anschauungen so nahe zusammenhängen, daß, wie es scheint, es beim Lehrer nur der Production dessen, was gelernt und gedacht werden soll, bedürfen müßte, damit es vom Zögling auch wirklich gelernt und gedacht sei? — Fragen genug zur Vorübung für vorlaute Erziehungsreformatoren. Man sieht übrigens leicht, warum sich bei der Pädagogik nach Fichteschen Grundsätzen Schwierigkeiten ereignen, die bei der Rechts- und Sittenlehre nicht ebenso fühlbar wurden. Der Philosoph steht da allein auf dem transcendentalen Punkte. Ob ihm Jemand folgen, ihn verstehen werde? Er *erwartet* es allenfalls; er weiß es nicht; er kann Niemanden die intellectuale Anschauung mittheilen. Hier, in der Pädagogik, muß er sich erklären, ob die von ihm gesetzten Vernunftwesen *so gesetzt* seien, daß sie den transcendentalen Punkt selbst betreten können oder nicht. Weiter muß er sich nun *bestimmt* erklären über die *Bedingungen*, unter denen Jemand auf den Punkt, theils der reinen Theorie, theils der reinen Sittlichkeit komme. Antwortet er hier wieder durch das Wort *Freiheit*: so ist es um die Erziehung geschehen. Nur gebe man jetzt Acht, daß er seine Freiheit nicht wieder an allerlei Bedingungen binde, sondern es in der Wahrheit bei einem reinen Vermögen, *durchweg absolut anzufangen*, bewenden lasse.

weil jedes einzelne als ein Act der Selbstbestimmung unmittelbar durch diese in Bezug auf das Geschehen erschöpft ist und, weil dies von jedem für sich gilt, von allen anderen durch die Verschiedenheit der Selbstbestimmungsacte getrennt sein würde. Das innere Geschehen kann nach der genannten Voraussetzung nur ein Aggregat oder eine Summe, nicht aber ein Assimilirtes und in seinen Theilen Zusammenhängendes bilden.

19. Überlegt man also nach jener Hypothese die Möglichkeit irgend einer pädagogischen Wirkung, so ist eine solche geradezu undenkbar. Am schärfsten ist dieser Gegenstand von Herbart in Bezug auf das Sittliche hervorgehoben, und nicht der kleinste Theil seiner Polemik gegen die Moralsysteme der Kantischen und Fichteschen Schule dreht sich um den Begriff der absoluten Freiheit, durch welchen das ganze pädagogische Geschäft zu einem thörichten Unternehmen gemacht wird. So äußert er sich schon frühzeitig in der genannten Schrift über die Anschauung: „gesetzt, man streife ab von der sittlichen Bildung alles Wissenschaftliche, alle Übungen, alle Stärkungen der geistigen und physischen Energie, soweit man es immer möglich glaubt, und lege dies für andere Betrachtungen zurück: ist nun dasjenige, was sich dem Philosophen darbietet, indem er nur den Begriff der Sittlichkeit vor sich nimmt, auch dem Erzieher gegeben? Findet auch er den guten Willen vor, so daß er denselben nur gegen die Neigungen zu richten, nur auf die rechten Gegenstände durch den Vortrag der Moral hinzuweisen brauchte? Fließt etwa auch ihm die intelligible Quelle, — darf auch er den Strom, dessen Ursprung er nicht weiß, getrost vom Himmel ableiten? In der That, für Denjenigen, der unseren neuern Systemen anhängt, ist nichts consequenter, als ruhig zu erwarten, daß sich wohl etwa ganz von selbst das radicale Gute — oder vielleicht auch das radicale Böse — bei seinem Zögling äußern werde; — nichts consequenter, als die Freiheit, die er in demselben voraussetzt, still zu respectiren, sie nur durch gar keine verkehrte Mühe zu stören, (wobei man fragen müßte, ob die Freiheit überhaupt gestört werden könne,) und so den wichtigsten Theil seines Geschäftes ganz aufzugeben, und am Ende seine ganze Sorge auf bloße Darreichung von Notizen zu beschränken. Kein leisester Wind also von transcendentaler Freiheit darf in das Gebiet des Erziehers durch irgend ein Ritzchen hineinblasen. Was finge er doch an mit den gesetzlosen Wundern eines übernatürlichen Wesens, auf dessen Beistand er nicht rechnen, dessen Störungen er nicht vorhersehen

noch ihnen vorbauen könnte? Etwa Veranlassungen geben? Hindernisse entfernen? — Also war das absolute Vermögen gehindert? Also giebt es für dasselbe Veranlassungen außer seinem eigenen, rein ursprünglichen Anfangen? Also ist das Intelligible wieder mitten im Mechanismus der Naturdinge befangen? Die Philosophen besinnen sich hoffentlich besser auf ihren eigenen Begriff!" Desgleichen giebt er in seiner Encyklopädie der falschen Freiheitslehre und falschen Psychologie recht eigentlich die Schuld, daß anstatt wahrer Pädagogik eine Fluth von pädagogischen Meinungen im Umlauf sei, und noch in neuester Zeit widmete er dem Begriffe von der Freiheit des menschlichen Willens eine eigene Schrift, in der an wiederholten Stellen die für die Pädagogik aus der Annahme der transcendentalen Freiheit, dem Vermögen, absolut anzufangen (28), entspringenden nachtheiligen Folgerungen hervorgehoben werden. Dieser Art der Freiheit gegenüber macht Herbart diejenige Freiheit der Wahl geltend, welche wir als die schönste Erscheinung unsrer selbst ehren und in uns hervorheben möchten, an der selbst der reife Mann mit Mühe arbeitet, und die in dem dauernden und consequenten Gehorsam gegen die ethische Einsicht, die wahre praktische Vernunft, besteht. „Für den Erzieher ist Sittlichkeit ein Ereigniß, eine Naturbegebenheit, die sich in der Seele des Zöglings nur erst in einzelnen Augenblicken, einem kleinen Theile nach, blicken läßt, deren Quantum in der Zeit wächst, abnimmt, verschwindet, negativ wird und wieder wächst, von dem er jedoch hofft, daß es sich zu solchem Umfange erweitern lasse, daß es alle die übrigen Ereignisse, Neigungen, Gedanken, Phantasien und Begierden in sich nehme und in Theile von sich umwandle. Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies ist sittliche Charakterbildung. Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüth des Zöglings durch dessen eigene Thätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen wollte. Aber die schon vorhandene und ihrer Natur nothwendig getreue Kraft in eine solche Lage zu setzen, daß sie jene Erhebung zuverlässig vollziehen müsse: das ist es, was sich der Erzieher als möglich denken, was er zu erreichen, zu treffen, zu ergründen, herbeizuführen, fortzuleiten, als die große Aufgabe seiner Versuche ansehen muß."

20. Mit dem eben verworfenen Gedanken einer absoluten Thätigkeit steht ein andrer für die Pädagogik ebenso nachtheiliger in naher Verbin-

dung, wonach der Seele eine Anzahl niedriger und höherer Vermögen zugeschrieben wird, als die realen Ursachen, in denen die geistigen Erscheinungen, selbst schon vor ihrem offenkundigen Dasein, der Möglichkeit nach sollen enthalten sein. Herbart verwirft diese Ansicht als eine psychische Mythe, die ebensosehr gegen eine vorurtheilsfreie Auffassung des Empirischen, wie gegen ein genaues Denken streite; seine Kritik gegen die Seelenvermögen gehört indeß nicht hierher. Was er aber an deren Stelle setzt, ist die einfache Hypothese, daß jede einzelne Vorstellung, in Folge ihrer Gegensätze gegen andere, mit denen sie in der Seele zusammen ist, sich wie eine Kraft äußert, deren Erfolg für eine temporäre, gegenseitige, größere oder geringere Hemmung angesehen wird. Hierdurch kommt Bewegung in die Masse der Vorstellungen, wie andererseits, weil deren Gegensätze verschieden, bei einigen nur theilweise, bei anderen gar nicht vorhanden sind, sich unter ihnen Verschmelzungen, Complicationen und Complexionen bilden, reihenförmige Anordnungen entstehen, die wiederum, in Folge gemeinschaftlicher oder ähnlicher Glieder, sich unter einander verweben; u. s. w. Was man nun in der gewöhnlichen Sprache Phantasie, Gedächtniß, Verstand, Begierde, Vernunft nennt, oder noch als andere vermeintliche Vermögen der Seele anführt, ist nach dieser Theorie eben nichts Anderes, als eine gewisse, in einer besonderen Vorstellungsmasse vorhandene Regsamkeit, ein Verhalten der geistigen Zustände unter sich und zu einander. Die Fruchtbarkeit dieser Theorie, gegenüber der Unfähigkeit der bisherigen Psychologie zur Erklärung der geistigen Thatsachen, glaubt Herbart hinreichend in seinen Schriften dargelegt zu haben; ihr Einfluß auf die Pädagogik ist von ihm gleichfalls bei vielen Gelegenheiten an speciellen Gegenständen nachgewiesen. Nur des Beispiels wegen werde an den Begriff der formalen Bildung erinnert, der consequenter Weise bei der Annahme der Seelenvermögen, wegen der zwischen diesen fehlenden Causalität, gar keinen Sinn haben kann, durch die Reproductionsgesetze aber, welche Herbart aus seiner Theorie abgeleitet hat, einen solchen allerdings unter Umständen bekommt, nämlich dann, wenn die in der einen Vorstellungsmasse liegenden, gebildeten Begriffe in Folge entfernter oder naher Verwandtschaft mit den Begriffen einer anderen in diese unterstützend eingreifen.

21. Eine noch wichtigere Folgerung aber aus seiner Theorie hat Herbart für den Begriff der geistigen Bildsamkeit gezogen, und damit erst die theoretische Möglichkeit der Erziehung dargethan. Diese Folgerung

liegt einerseits in den Bewegungsgesetzen der Vorstellungen überhaupt, in der Lehre von den Verschmelzungs- und Complexionshilfen, von den Graden des Widerstandes, der Reproductionsfähigkeit, der Assimilation, die zwischen alten und neuen dargebotenen Vorstellungs- und Begriffsreihen obwalten, in den Lehren von den Wölbungen und Zuspitzungen derselben, von der natürlichen, unwillkürlichen und der absichtlichen, willkürlichen Aufmerksamkeit, der inneren Apperception u. s. w., und andererseits, diesen rein geistigen Ereignissen gegenüber, in der Lehre von den bloß begleitenden oder hemmend oder förderlich mitwirkenden Zuständen in den körperlichen Elementen. Die Frage nach der Möglichkeit der Erziehung setzt eine Veränderlichkeit in den Gemüthszuständen des Zöglings voraus, welche der Erzieher wenigstens unter gewissen Bedingungen muß in seine Gewalt bekommen können. Auf diese Zustände allein kann er seine Thätigkeit richten, nicht aber auf deren realen Träger, welcher als Seele der unveränderliche Grund ist, auf dem das geistige Leben, d. h. die Mannigfaltigkeit der in und unter seinen Zuständen sich ereignenden Begebenheiten, allmälig sich anhäuft, vermehrt, veredelt oder verschlechtert, und sich die Hauptrichtungen herausstellen, in denen man die Zeichen der menschlichen Natur wahrnimmt. Jene Veränderlichkeit aber besteht nun eben in nichts Anderem, als in den verschiedenen Arten, wie die Zustände selbst auf einander hemmend oder förderlich einwirken, diesen Arten gemäß sich gegenseitig zur Ordnung oder Unordnung bestimmen, nach der in ihren Reihen und Geweben gewonnenen Festigkeit und Bildung einander beherrschen und lenken, sich zu Einheitspunkten verdichten und wieder aus diesen entwickeln: welches Alles so lange dauert, wie lange der höchste solcher Einheitspunkte — die Ichheit — entweder selbst noch neue Zusätze gewinnen kann oder sich mit den Bewegungen im Gemüth überhaupt ins Gleichgewicht gesetzt hat. Aus den möglichen Arten solcher Veränderlichkeit werden sich demnach auch diejenigen psychischen Thätigkeiten heraussondern lassen, die einerseits die pädagogische Wirkung, welche von dem Erzieher eingeleitet wird, in dem Innern des Zöglings vermitteln, andererseits aber auch diejenigen Thätigkeiten, welche von Seiten des Erziehers selbst zu den beabsichtigten Zwecken aufgeboten werden. Von den Ersteren, welche bis dahin die Pädagogik zwar theilweise dem Namen nach kannte, von denen sie aber weiter nichts wußte, als daß sie sich leidlich den eingebildeten Seelenvermögen subsumiren ließen, wird später, soweit es nöthig ist, die Rede sein; von den Letzteren aber braucht nur an die-

jenigen erinnert zu werden, welche von Herbart der systematischen Darstellung seiner Pädagogik zu Grunde gelegt sind, nämlich an die Regierung, den Unterricht und die Zucht. Diese Begriffe, welche Thätigkeiten des Erziehers ausdrücken, können nur den psychischen Gesetzen gegenüber, von denen das Gemüth des Zöglings beherrscht wird, eine richtige pädagogische Bestimmung erhalten und nach dem Maße der einem jeden entsprechenden Wirksamkeit, wie ihres Gesamteffectes, genau beurtheilt und zugleich mit den Erziehungszwecken gehörig verbunden werden. Man muß behaupten, daß erst, nachdem die theoretische Möglichkeit der Erziehung, sowohl nach ihrer Wahrscheinlichkeit, als nach ihren natürlichen Hindernissen im Speciellen und in Bezug auf alle wahren Forderungen der Erziehung klar und begreiflich geworden ist, andererseits die Kräfte der künstlichen Thätigkeiten der Regierung, des Unterrichts und der Zucht zu der Individualität des Zöglings und dessen Umgebung in Proportion gesetzt und abgewogen sind, — sich ein practischer Erziehungsplan mit einem bekannten Grade des wahrscheinlichen Erfolges entwerfen und ausführen läßt. Oder mit anderen Worten: wie erst durch wahres psychologisches Wissen die Pädagogik als Lehre zu einer gewissen Vollkommenheit und Brauchbarkeit gelangen kann, so kann wiederum nur durch dasselbe Wissen die Erziehung als Thätigkeit eine practische Kunst werden; und diese Wirkung der Psychologie ist ohne Zweifel eine der bedeutendsten.

22. Endlich ergiebt sich noch aus der Kenntniß derselben psychischen Gesetze ein der Pädagogik wichtiger Aufschluß über die wahren und natürlichen Bedürfnisse der menschlichen Natur für die Erziehung, wodurch sich zugleich nach der einen Seite auch das Urtheil über die mit mehr oder geringerem Anlaß vorhandenen künstlichen Erziehungsbedürfnisse berichtigt und die erziehende Thätigkeit also selbst sich auf die angemessene Stelle concentrirt, nach der anderen Seite die solchen Bedürfnissen entsprechende Nothwendigkeit der Erziehung und hiermit auch die hohe Bedeutung der Pädagogik als Lehre ins Licht gestellt wird.

Das natürliche Bedürfniß für Erziehung hat seinen Grund theils in der Mannigfaltigkeit der möglichen Formen, welche die inneren Zustände eines werdenden Individuums, in Folge der psychischen Gesetze, abweichend sowohl von denen, die zum Wissen, als auch von denen, die zur Sittlichkeit führen, annehmen können, theils in der ebenso großen Ver-

schiedenheit, wie die von außen einwirkenden Kräfte, welche in der Erfahrung und dem Umgange liegen, sich auf das Individuum, sobald es sich selbst überlassen bleibt, äußern oder umgekehrt, wie sie von dem Individuum angeeignet werden. Ist auch in solcher Hinsicht keineswegs, mit Kant, zu behaupten, daß das Individuum Alles, was es ist, durch Erziehung werde und ohne diese nichts sei, gegen welche Behauptung sowohl die Erfahrung, wie auch die theoretische Nachweisung streitet, daß sich die Anfänge der Humanität nicht schaffen lassen, sondern, wo sie sind, nach rein inneren Bedingungen sind: so ist doch so viel durch die Psychologie zu begreifen, und die Pädagogik muß es begriffen haben, daß das Wahre und Gute nur eine unter tausend anderen Möglichkeiten ist, die sich, ohne künstliche Unterstützung, ohne abwehrende oder positiv förderliche Hilfen von außen, ebensogut, wenn nicht gewisser, als jene eine, würden realisiren können. Die Psychologie zeigt, mit einem Worte, die Gründe der Beweglichkeit der Gemüther zwischen Irrthum und Wahrheit, zwischen dem Guten und dem Bösen, und lehrt damit, daß in ihnen ein natürliches Bedürfniß der Erziehung vorhanden, daß diese selbst nothwendig ist.

23. Gesetzt nun, der hier bloß allgemein ausgesprochene Gedanke sei von der Psychologie specialisirt, also die möglichen Formen, in denen jene Beweglichkeit entweder günstig für ein angemessenes Verhalten der Gemüthszustände auslaufen oder von einem solchen abweichen kann, seien dem Pädagogen bekannt, so wird dessen Thätigkeit hiermit eine Reihe theils negativer theils positiver Bestimmungen erhalten, in denen ihre nächsten und unmittelbaren Zwecke liegen, in Rücksicht auf welche in der Wirklichkeit alle anderen, nur in Allgemeinbegriffen gedachten Zwecke, auch selbst die oben angegebenen, am meisten aber die von äußeren Gesichtspunkten hergeleiteten (2. 3.) als weiter entfernt liegende zurücktreten müssen. Dies gilt, wenn es allerdings auch für das Erkennen und Wissen Bedeutung hat, besonders doch in Betreff des Sittlichen, der moralischen Bildung, und zwar in dem Maße, daß behauptet werden muß, es sei viel wichtiger, zu wissen, was für diese in jedem Augenblicke zu thun und zu lassen ist, als zu wissen, daß das Sittliche überhaupt der Erziehungszweck ist. Dieses in jedem Augenblicke zu Thuende aber kann gar nicht ohne Psychologie gewußt werden, d. h. ohne Kenntniß Dessen, was psychisch dem Sittlichen selbst vorher oder neben ihm oder ihm nachgeht oder nachgehen kann.

Es läßt sich dieser Erfolg mit anderen Worten auch so aussprechen, daß erst durch die Psychologie die Handhabung der pädagogischen Mittel Sicherheit und Zusammenhang und das Geschäft der Erziehung Einheit und Zweckmäßigkeit empfängt!

24. Hiermit ist in der Kürze das Vorzüglichste angeführt, worin sich nach Herbart's Lehre die Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie zu erkennen giebt. Nimmt man das im vorigen Kapitel Gesagte dazu, so wird man die Behauptung dieses Denkers natürlich finden, daß „der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen, der wahre Mittelpunkt sei, von wo die Pädagogik überschaut werden könne.“ Liegt in diesem Satze zugleich die Nothwendigkeit ausgedrückt, daß die Pädagogik ebensosehr die detaillirteste Bekanntschaft mit der Sittenlehre, wie mit der Psychologie haben muß, und sind andererseits gerade diese beiden Doctrinen mit besonderem Fleiße von Herbart bearbeitet, so läßt sich auch erwarten, daß die Spuren davon in seiner Pädagogik sich werden ausgeprägt haben.

Erster Abschnitt.

Systematischer Überblick der allgemeinen Pädagogik.

Erstes Kapitel.

Die pädagogischen Grundbegriffe.

I.

Die Begriffe der erziehenden Thätigkeiten.

25. Die ganze erziehende Thätigkeit läßt sich nach drei Begriffen zerlegen: nach den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht.

Die Regierung der Kinder wird durch deren anfängliche Beschaffenheit selbst hervorgerufen. Das Kind kommt willenlos auf die Welt und unterliegt als solches zunächst der theils freiwilligen, theils durch die Gesetze der Gesellschaft bestimmten Behandlung der Eltern oder anderer Erwachsenen. Ist es nun zwar, mit wenigen Ausnahmen, gewiß, daß sich in dem Zögling mit der Zeit ein eigener Wille und die Fähigkeit, sich selbst zu entschließen, hervorthun wird, so folgt doch bis dahin noch Unordnung aller Art und Ungestüm, wodurch theils die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, theils aber auch der gegenwärtigen, wie der künftigen Persönlichkeit des Zöglings mancherlei Gefahren bereitet werden. Statt dieser Unordnung soll Ordnung sein; jener Ungestüm soll unterworfen, jene Gefahren sollen vermieden und im Voraus abgeschnitten, auch den Kindern soll ebensogut, wie den Erwachsenen, der Druck, welchen jeder Einzelne von der menschlichen Gesellschaft zu erleiden hat, fühlbar gemacht, sie selbst müssen

in Schranken gehalten werden: dies ist das Geschäft der Regierung der Kinder.

26. Der Unterricht besteht darin, daß man dem Zögling irgend Etwas — das er auch selbst sein kann — zum Gegenstande der Betrachtung macht. Bevor dies geschehen kann, und selbst noch während es geschieht, macht die Natur mit dem Zögling ihre eigene Vor- und Nebenarbeit, deren Einfluß sich insgesamt auf Erfahrung und Umgang zurückführen läßt. Wie viel beide aber auch erwirken mögen: es bleibt ein Unvollständiges und Unregelmäßiges, ein Zerstreutes und Fragmentarisches. Deshalb läßt sich sagen, daß Erfahrung und Umgang gleichsam darauf rechnen, daß eine künstliche Thätigkeit zu ihnen hinzu komme, welche die Massen psychischer Zustände, die beide aufhäufen, zu zerlegen, das Zerstreute der formlosen Fragmente beider zusammenzufügen und zu ordnen, kurz aus dem von beiden gelieferten Stoffe das zu machen habe, was gemäß den Zwecken, die dieser Thätigkeit vorschweben, daraus gemacht werden soll, und was sich nach den psychischen Gesetzen, denen dieselbe Thätigkeit unterworfen ist, daraus machen läßt. Diese künstliche Thätigkeit, eine Ergänzung von Erfahrung und Umgang, ist der Unterricht.*)

27. Von der Zucht, vom Ziehen, ist die Erziehung benannt, deren Hauptheil deshalb auch in dasjenige gesetzt zu werden pflegt, was unter der Zucht zu denken ist. Es liegt aber in diesem Begriffe eine unmittelbare Hinweisung auf ein Solches, das in dem Zögling noch nicht ist, auf ein bloß Gedachtes, für die Zukunft Gehofftes und Beabsichtigtes, zu dem der Zögling erst soll hingeführt, hingebildet werden. Dieses Beabsichtigte läßt sich im Allgemeinen in dem Ausdrucke „Veredelung des geistigen Daseins des Zöglings, Bildung seiner Individualität, sittliche Richtung seines Wollens" zusammenfassen. Es ruft daher eine eigene Thätigkeit von Seiten des Erziehers hervor, gleichsam eine flüssige, die der Individualität des Zöglings bald widersteht, bald sie begünstigt und ihr nachgiebt, meistens ihr nur kaum fühlbar ist, in der jene aber stets muß eingetaucht erhalten werden. Diese Thätigkeit ist die Zucht, welche also hauptsächlich

*) Durch diesen Begriff wird das, was Jemand des Erwerbes und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei lernt, ausgeschlossen, weil dabei die Frage, ob der Mensch dadurch besser oder schlechter werde, nicht in Betracht kommt; hier ist nur vom erziehenden Unterricht die Rede.

dem Wollen, zum Theil aber auch der Erkenntniß und Einsicht sich wirksam erweist.

28. Diese vorläufigen Begriffsbestimmungen dienen zur Orientirung im pädagogischen Denken; in der Wirklichkeit dagegen, wie auch im System der Pädagogik, treten sie in Verbindung auf, und es ist gerade ein Hauptgeschäft des letztern, diese Verbindung zu erörtern und bis in ihr Inneres zu verfolgen. Keine dieser Thätigkeiten aber trägt den Begriff ihres Zweckes oder des Erziehungszweckes überhaupt in sich, und was als Zweckbestimmung vorhin in ihre Begriffe hineingelegt wurde, ist deshalb, nur um deutlicher zu werden, als ein Präoccupirtes anzusehen. Wird also verlangt, die Verbindung jener Thätigkeiten, sowie den besondern Inhalt einer jeden und dessen Entwickelung als praktisches Thun zu erkennen, so muß zuvor auf der einen Seite der Zweck der Erziehung oder deren mehrere Zwecke, und auf der anderen Seite das Verhältniß dieser Zwecke zur Individualität des Zöglings, soweit sich solches als ein Allgemeines feststellen läßt, bekannt sein.

II.

Der Zweck der Erziehung.

29. Die Frage nach dem Zwecke der Erziehung ist oben aus den höher liegenden Begriffen der Sittenlehre beantwortet (7. 8.); doch läßt sich dieselbe Antwort auch durch unmittelbare Reflexion finden. Man erkennt nämlich leicht, daß bei der Bestimmung des Erziehungszweckes Zweierlei will berücksichtigt sein: einmal die Anforderung des Denkens, daß sich das Ganze des vieltheiligen Erziehungsgeschäftes aus möglichst wenigen Grundbegriffen ableiten und aus ihnen überschauen lasse, andererseits die Anforderung des Gegenstandes, der Sache selbst, daß ihr durch das Denken keine Gewalt angethan, sie nicht unter weniger Begriffe gezwängt werde, als ihre Natur zuläßt.

Aus der Natur der Sache selbst aber kann unmöglich ein einziger und mit nur einem Begriffe zu umfassender Erziehungszweck folgen, schon deshalb nicht, weil der Erzieher gleichsam den künftigen Mann beim Knaben vertritt, und mithin, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese auch seinen erzieherischen Bemühungen schon jetzt setzen, ihnen die innere Leichtigkeit im Voraus bereiten muß. Oder mit anderen Wor-

ten: weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen und Zwecke der Erziehung auch vielfach sein.

Offenbar aber drängt sich in Bezug auf die künftigen Zwecke des Zöglings sogleich eine Sonderung auf, nämlich zwischen den bloß möglichen, die er vielleicht einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen mag, und andererseits den nothwendigen, welche außer Acht gelassen zu haben er sich selbst nicht verzeihen dürfte. Diese beiden Zwecksphären lassen sich nur unter verschiedene Begriffe bringen, und eine Einheit wird ihnen allein durch das zusammenfassende Denken des Erziehers gegeben werden können.

30. Was zunächst die bloß möglichen künftigen Zwecke betrifft, so hat das Objective derselben, als Sache bloßer Willkür des einstigen Mannes, für den Erzieher weiter keinen Werth, ebenso wenig als er die Besonderheit und Anzahl derselben vorher sollte wissen können. Wohl aber schwebt ihm das Wollen und Streben, die Lust und Activität, das größere oder geringere Quantum der inneren unmittelbaren Belebung und Regsamkeit des heranwachsenden Menschen als ein sicheres Object der Beurtheilung vor, und zugleich als Dasjenige, wovon dereinst auch die künftigen wirklichen Zwecke einem großen Theile nach abhängen werden. Auf dieses also, auf die Regsamkeit und Activität, auf die mannigfaltige Empfänglichkeit, die aus mehrfachen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, hat der Erzieher seine Thätigkeit zu richten. Hiermit aber ist derselbe Begriff gefunden, der oben schon vorläufig mit dem Ausdrucke „Vielseitigkeit des Interesse" bezeichnet wurde, zu welchem, weil keine einzelne Strebung und Wollung den anderen voranstehen, sondern alle möglichst gleich stark sein sollen, das Prädicat beizufügen ist, daß diese Vielseitigkeit eine gleichschwebende sei.

31. Zweitens, was die nothwendigen Zwecke betrifft, so lassen sich als solche keine andere finden, als die in dem Begriffe der Sittlichkeit liegen, deren Nothwendigkeit allerdings nicht im Namen des Zöglings selbst ausgesprochen wird, sondern wobei man supponirt, daß er als künftiger Mann sie anerkennen, daß er, wenn er gekonnt hätte, sie auch als Zögling würde gesetzt haben.

Insofern aber die Sittlichkeit einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, wird die Erziehung es sich zum Ziel setzen müssen, daß die Ideen des Rechten und Guten in aller Schärfe

und Reinheit erkannt, daß sie die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, und daß ihnen gemäß, mit Hintenansetzung aller anderen Willkühr, der innerste Gehalt, der tiefe Kern der Persönlichkeit sich bestimme. Auf eine so geartete Persönlichkeit paßt kein anderer Begriff, als der von der „Charakterstärke der Sittlichkeit," welche deshalb für den zweiten Zwecktheil der Erziehung muß angesehen werden.*)

III.

Die Begriffe von der gleichschwebenden Vielseitigkeit des Interesse und von der Charakterstärke der Sittlichkeit in ihrer speciellen Bedeutung.

a. Die gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse.

32. Die Vielseitigkeit ist eine beschränkte Allseitigkeit, und macht also ein Ganzes, während die Allseitigkeit ins Unbestimmte geht. Innerhalb dieses Ganzen aber ist doch keine bestimmte Zahl anzunehmen, weil sich der Reichthum der oben bezeichneten Activität nicht bestimmen läßt. Die Vielseitigkeit bildet ein Aggregat, das als solches zwar eins ist, zu dem aber keiner der Theile so gehört, als müsse er nothwendig zu den übrigen hinzugedacht werden. Dies rechtfertigt die Wahl des Ausdrucks.

Andererseits jedoch kommt in die Vielseitigkeit des Interesse dadurch eine wahre Einheit, daß die vielerlei Richtungen desselben sämtlich von Einem Punkte so sich verbreiten, daß sie, wie verschiedene Flächen Eines Körpers, mannigfaltige Seiten der nämlichen Person darstellen: in ihr müssen alle Interessen Einem Bewußtsein angehören. Diese Einheit darf nie aus dem Auge gelassen werden: sie führt zu der Unterscheidung zwischen

---

*) Zur Ergänzung des in (3.) Gesagten ist hier des Verständnisses wegen hinzuzufügen, daß mit dem Ausdrucke „Ideen des Rechten und Guten" die von Herbart dargestellten fünf ursprünglichen, das heißt nicht noch tiefer ableitbaren, sittlichen Ideen des Rechts, der Billigkeit oder der Vergeltung, des Wohlwollens oder der Liebe, der Vollkommenheit oder der unbegränzten Vervollkommnung und der inneren Freiheit gemeint sind. Aus der Anwendung dieser Ideen auf die Willen und Handlungen der in einem staatlichen Gemeinwesen lebenden Menschen ergeben sich die zur Beurtheilung und Werthschätzung derselben dienenden abgeleiteten Ideen des Rechtssystems, des Lohnsystems, des Verwaltungssystems, des Cultursystems und der beseelten Gesellschaft.

dem Subjectiven und dem Objectiven im vielseitigen Interesse, welches beides später, jenes in der Bedeutung subjectiver Thätigkeiten des Zöglings, dieses im Sinne des Materials der vielseitigen Bildung, wird näher entwickelt werden.

33. Das Interesse ferner, welches im Allgemeinen die Art von geistiger Selbstthätigkeit bezeichnet, die vom Unterricht hervorzurufen ist, hat mit der Begehrung, dem Wollen und dem beifälligen oder mißfälligen Urtheile das gemeinsam, daß es der Gleichgiltigkeit entgegensteht; es unterscheidet sich aber von ihnen dadurch, daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt. Das Interesse ist so lange müssig, bis es in Begehrung oder Wollen übergeht, und schwebt also gleichsam in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Hieraus ergiebt sich, daß der Gegenstand des Interesse nie derselbe sein kann mit dem, was eigentlich begehrt wird; denn Begierde strebt nach etwas Künftigem, von ihr noch nicht Besessenen, während das hier gemeinte Interesse unmittelbar ist,*) sich im Zuschauen entwickelt und am Angeschauten oder gedachten Gegenwärtigen haftet, dadurch, daß die Vorstellung des Letzteren unter den Gemüthszuständen eine gewisse Causalität, eine weitere Wirkung hervorruft. Auch dieser Punkt ist später in der Bedeutung subjectiver Thätigkeiten des Zöglings näher zu bestimmen.

34. In Rücksicht endlich auf den Begriff der Gleichschwebung in der Vielseitigkeit des Interesse muß auf der einen Seite die Zerstreuung entfernt gehalten, auf der andern Seite nothwendig etwas gleichsam von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit abgebrochen werden. Die Zerstreuung und die unordentlichen Verweilungen würden die Persönlichkeit, also jenen vorhin genannten Einheitspunkt für das gesamte Interesse, verdunkeln; und würde andererseits dem Interesse ein unbedingt freier Zug eingeräumt, so könnte nicht ausbleiben, daß gewisse Bestandtheile desselben sich auf Kosten der andern hervorthäten. Was hierbei aber abgebrochen und versagt werden muß, ist das Handeln, die That und, was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung; nicht jedoch in dem Sinne, als ob gemeint werde, allen Regungen sei der Ausgang in äußere Thätigkeit zu versperren, sondern so, daß, nachdem erst die mehreren Regungen bekannt

*) Hierdurch unterscheidet sich der obige Begriff des Interesse von einem anderen gleichnamigen, der das mittelbare Interesse bedeutet. Der Einseitige, der Egoist interessirt sich mittelbar: er denkt an Vortheil oder Nachtheil u. dgl.

sind, im Auftrage höherer Gesichtspunkte entschieden wird, welchen Arten von ihnen ein Vordringen bis zur Entäußerung, bis zur That, zuzugestehen sei. Daß unter diesen höheren Gesichtspunkten besonders die Sittlichkeit gedacht werde, versteht sich von selbst, da die Vielseitigkeit nur eine Grundlage der Tugend ist, sowie kaum braucht bemerkt zu werden, daß an dieser Stelle sich eine innere für die Erziehung wichtige Verbindung zwischen beiden Zweckbegriffen ihrer Thätigkeit herausstellt.*)

b. Die Charakterstärke der Sittlichkeit.

35. Zerlegen wir den Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit", den zweiten Factor im Zwecke der Erziehung, in seine Bestandtheile, so sagt er dies: die Erziehung soll dem Zögling zu einem Charakter verhelfen, dieser Charakter soll Stärke haben, und drittens der starke Charakter soll von der Sittlichkeit durchdrungen sein. Bevor man sich also von demjenigen Zustande, der dem vereinigten Ausdrucke entspricht, einen klaren Begriff machen kann, muß jeder der drei Begriffe: Charakter, Stärke und Sittlichkeit, einzeln genauer bestimmt sein.

36. Man bemerke zuvor, daß unter Charakter nicht dasselbe verstanden wird, was man Temperament nennt. Das Temperament unterscheidet sich vom Charakter zunächst dadurch, daß es dem größten Theile nach etwas Unwillkürliches, nicht von dem Individuum absichtlich zu Erzeugendes ist, während der Charakter als ein freiwilliges Kunstproduct angesehen werden muß: einen Charakter kann man *haben wollen*, ein Temperament aber nicht, welches man dagegen, wenn man es hat, in seinen Äußerungen auch *nicht*-wollen kann. Alle Classen ferner von Temperamenten, die man bisher hat unterscheiden zu müssen geglaubt, sind von der Art, daß in vielen Fällen der Charakter *gegen* sie anstrebt, um das Urtheil, man lasse sich vom Temperament bestimmen, aufzuheben: dem Charakter wird die Beherrschung des Temperaments übertragen u. s. w.

37. Das am Charakter einleuchtendste Merkmal ist *Beharrlichkeit* und *Regelmäßigkeit* im *Wollen*. Das Wollen aber entsteht aus der Begehrung; denn der Wille ist Begehrung, verbunden mit dem Überzeugtsein,

---

*) „Je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger ist an Tugend — vollends in der Mannigfaltigkeit ihres möglichens Wirkens — zu denken. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden."

das Begehrte sei erreichbar, und mit der Kenntniß der Mittel, es zu erreichen. In einem solchen Zustande also, wie das Wollen ist, geschieht eine mehr oder weniger weitgreifende Concentration anderer psychischer Zustände und Vorgänge; der Wille bildet ein Einheitsprincip, aus dem sich eine Reihe innerer oder äußerer Handlungen entwickelt, in deren Verlaufe der Wollende als der Thätige erscheint. Die Beharrlichkeit und Regelmäßigkeit im Wollen, d. h. in der Mehrheit der Willen, setzt aber voraus, daß unter dieser Mehrheit der Willen selbst wiederum neue Einheitspunkte stattfinden. Oder mit andern Worten: es müssen einzelne von den mehreren Willen zu inneren Allgemeinwillen erhoben sein. Man erkennt solche innere Allgemeinwillen in den Aussprüchen der Maximen und Grundsätze. Die Maximen und Grundsätze verkündigen sich auf zweifache Art, von denen jede die andere ergänzt: einmal nämlich positiv, d. h. dies oder jenes will ich; alsdann negativ, d. h. dies oder jenes will ich nicht. Und in dieser Art der doppelten Bestimmtheit liegt der Charakter selbst: man erkennt ihn in dem, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will; er ist die Gestalt des Wollens.

38. Man bemerkt leicht, daß, wie beim Interesse (32.), so sich auch im Charakter ein subjectiver und ein objectiver Theil unterscheiden läßt. Jener ist das Beobachtende und Bestimmende im Gemüth, dieser Alles dasjenige, was der Bestimmung unterliegt: Neigungen, Particularwillen, Begierden, Affecte u. s. w. Außerdem ist klar, daß bei der Erziehung der objective Theil, weil dieser der Natur gemäß sich früher, als der andere, im Zögling einfindet, deren Aufmerksamkeit vorzüglich in Anspruch nimmt; und die spätere Entwickelung wird zeigen, welchen Verlauf die dabei zusammenwirkenden Thätigkeiten nehmen.

39. Was den Begriff der Stärke betrifft, so folgt aus dem Gesagten unmittelbar, daß eine solche zunächst schon in der Sicherheit und Regelmäßigkeit des Zusammentreffens der zum Charakter gehörigen Elemente liegt: ein Charakter hat eine natürliche Stärke in seiner Form.

Ihr Begriff bezieht sich aber auch auf die Elemente des Charakters selbst, d. h. auf die Maximen, Grundsätze, kurz auf die Willen als Willen. Jeder Wille muß sich einer doppelten Beurtheilung unterwerfen, einmal nämlich in Bezug auf den Grad der in ihm liegenden Strebung, dann in Bezug auf seinen Umfang, auf die Sphäre des durch ihn Ge-

wollten. Man nennt den Grad der in ihm liegenden Strebung die Intensität, und deren Sphäre die Extensität des Willens, wonach eine Verschiedenheit in dem Charakter selbst entsteht.

Die Intensität des Willens, d. h. also die größere oder kleinere Spannung des Wollens, bestimmt vorzüglich die Stärke und Energie des Charakters, im Gegensatze der Schwäche; die Extensität kann zu dieser Stärke zwar in gewisser Hinsicht mit beitragen, wird aber, in zu großem Maße, ein Grund der Schwäche. In dem richtigen Verhältnisse beider liegt die Stärke des Handelns.

Endlich, wenn man sich an die Unterscheidung zwischen dem Subjectiven und dem Objectiven im Charakter erinnert, so wird man leicht erachten, daß das Wollen und Nichtwollen auf der Seite des Subjects mehr oder weniger mit dem Objectiven in einen Kampf treten muß: der Charakter ist einfach und beharrlich, die Individualität aber sendet aus ihrer Tiefe immer andere und neue Einfälle und Begehrungen hervor. In diesem Kampfe besonders zeigt es sich, ob der Charakter stark ist: die Stärke liegt hier im Selbstzwang.

40. Drittens, von der Sittlichkeit ist schon oben gesagt, daß sie einzig und allein in dem eigenen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz habe. Hiernach tritt die Sittlichkeit mit Ansprüchen auf an oder gegen das Wollen; in diesen Ansprüchen reden wir selbst für oder gegen uns; wir erheben uns über das, wie wir uns finden, durch eine höhere Censur. Diese Censur ist an und für sich positiv; sie lautet aber negativ für das ihren Forderungen nicht angemessene Wollen. Entschließt sich die Person, in Folge solcher Verneinung, zum Gehorsam, so entsteht aus der Censur, die ursprünglich ein bloßer Urtheilsspruch war, ein kategorischer Imperativ. Jene höheren Censuraussprüche aber, jene willenlosen und doch auf die Willen gerichteten Urtheile, von denen das Wollen sein Gesetz nimmt, leiten zur denkenden Construction ihnen absolut gefallender Willensverhältnisse, deren Begriffe die schon oben genannten sittlichen Ideen sind (Anm. zu 31.). In der Erkenntniß dieser Ideen liegt die Einsicht, der das Wollen gemäß sein soll, so daß Sittlichsein so viel heißt, als: Wollen nach den Ideen.

Wird das Gesagte nun zusammengefaßt, so läßt sich ermessen, was der Ausdruck „Charakterstärke der Sittlichkeit" bedeutet. Die der Charakterbildung zu Grunde liegenden Thätigkeiten und deren Verhältniß zu den übrigen Bildungsmomenten werden später angegeben werden.

IV.

Das Verhältniß der Erziehungszwecke zur Individualität des Zöglings.

41. Der Erzieher strebt ins Allgemeine, der Zögling aber ist ein einzelner Mensch, und die Erfahrung zeigt, daß das geistige Wesen desselben bei solcher und anderer Einkörperung auch mit solchen und anderen Schwierigkeiten, und diesen gegenüber, mit relativen Leichtigkeiten in seinen Functionen behaftet ist. Die Arten und das Quantum jener Schwierigkeiten, sowie dieser Leichtigkeiten, muß der Erzieher durch Versuche erproben, um die Biegsamkeit der individuellen Functionen im Zögling kennen zu lernen.

Wie groß aber die letzte auch sein und wie sehr das Geschäft der Erziehung gelingen mag: immer wird, selbst bei der reinsten Darstellung der Menschheit, in dem Zögling ein besonderer Mensch vor uns stehen. Ja, man erkennt sogar, daß die Individualität, damit nicht das bloße Exemplar der Gattung vor der Gattung selbst gleichgiltig verschwinde, hervortreten muß, abgesehen von der praktischen Forderung, daß für das Bestehen der menschlichen Gesellschaft sich die Individuen verschieden zu bereiten und zu bestimmen haben.

Hieraus geht zunächst nun in Bezug auf die Erziehungszwecke die allgemeine Weisung hervor: die Individualität des Zöglings ist für die erziehende Thätigkeit der gegebene Incidenzpunkt; und: die Erziehung hat die Individualität möglichst unversehrt zu lassen.

42. Die letzte Aufgabe besonders ist ebenso wichtig als schwer zu beobachten, indem das, was sie fordert, weder mit der Vielseitigkeit noch mit dem sittlichen Charakter sich zu vertragen, und es unmöglich zu sein scheint, daß man die Individualität schone, wenn sie selbst zu beiden Zwecken soll herangebildet werden.

Das Individuum ist in seinem Gemüthe gleichsam höckerig, die Vielseitigkeit dagegen abgerundet und eben, weil sie gleichschwebend sein soll. Die Individualität ist bestimmt und begränzt; das vielgestaltete Interesse kennt keine Abschließung: es giebt sich hin, wo jene unbewegt bleiben oder gar zurückstoßen würde. Der Vielseitige hat gleichsam kein Geschlecht,

keinen Stand und kein Zeitalter, während die Individualität das Gepräge der Familie, der Geburt und des Stammvolkes an sich trägt.

43. Man muß also zugestehen, daß die Individualität mit der Vielseitigkeit im Streit sein kann; und nicht anders ist es zwischen ihr und dem sittlichen Charakter, von dem schon oben das Element des Kampfes hervorgehoben wurde (39.). Die Individualität ist das unbewußte Product der das Individuum in seiner geistigen und leiblichen Constitution bestimmt zeichnenden Naturkräfte. Unter diesen, soweit sie zum Gemüth, zu den Zuständen in der Seele gehören, leitet sich allerdings die Bildung der zum Charakter gehörenden Formen von selbst ein, und es möchte sich ein solcher in seiner nackten Gestalt leichtlich aus ihnen zusammensetzen; er soll aber auch ein sittlicher werden, und dieses Soll ist wenigstens die muthmaßliche Ankündigung eines Streites mit der Individualität. Ja, von Seiten des sittlichen Charakters ist nicht bloß mit dieser, sondern selbst mit der Vielseitigkeit ein Gegensatz zu erwarten, nämlich in Folge seines Wollens und Nichtwollens. Der charaktervolle Mensch will nicht der Canal für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für Alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum sein, worauf die Früchte aller Bäume wachsen: er hält an Innigkeit und Ernst fest.

44. Fragt man nun, wie dieser doppelte oder dreifache Streit zu schlichten sei, so gilt darauf folgende Antwort. Das mögliche Mißverhältniß zwischen dem sittlichen Charakter auf der einen, und der Individualität und Vielseitigkeit auf der anderen Seite, wird nicht bloß während der Erziehungszeit, sondern noch über diese hinaus in dem Grade bleiben, wie weit die Forderungen der Individualität und Vielseitigkeit nicht mit dem Mittelpunkte der sittlichen Person in Einklang gebracht sind; seine völlige Schlichtung ist die Aufgabe der die von außen kommenden Bildungsversuche fortsetzenden Selbsterziehung. Die Gegensätze zwischen der Individualität und der Vielseitigkeit dagegen können und müssen vom Erzieher dadurch vermittelt werden, daß er der Individualität einen so großen Spielraum läßt, daß sie, bei ihrer formalen Erweiterung und Annäherung an das Ganze der Vielseitigkeit, sich doch ihren eigenen Beruf wählt und diesem nachgeht.

V.

Die Verbindung der erziehenden Thätigkeiten mit den Zwecken der Erziehung und unter sich.

45. Die Regierung, der Unterricht und die Zucht sind die Thätigkeiten, wodurch die Zwecke der Erziehung erstrebt, die von diesen in ihrer Richtung bestimmt werden. Sie sind aber, wie schon bemerkt (28.), nur den Begriffen nach gesondert: ihre Verbindung ist nothwendig wegen der Verbindung der Erziehungszwecke unter sich.

46. Die Regierung zunächst scheint auf einer Seite allein zu stehen, auf der anderen Seite die Thätigkeiten des Unterrichts und der Zucht nur zu begleiten, als ob sie bloß die äußeren Bedingungen schaffe, unter denen die letzteren in Gang kommen und darin erhalten werden können. Aber schon aus diesem Grunde tritt sie sowohl mit dem Unterrichte, als auch mit der Zucht in eine innigere Verbindung, weil die Maßregeln, welche die Regierung nimmt, so sehr sie auch bloß auf die Gegenwart, den gerade obschwebenden Fall gerichtet sind, doch weder dem Unterrichte noch der Zucht gleichgiltig sein können. Unter Umständen wird hierdurch die Regierung so wichtig, daß sie den Unterricht und selbst die Zucht sogar zu vertreten scheint, dann nämlich, wenn entweder eine gewisse Individualität erst durch Regierungsmaßregeln überhaupt für äußere Bildungseinflüsse gewonnen, oder weiter nichts, als eben nur eine leidliche Existenz für sie erwartet werden kann,*) oder wenn, wo viele Zöglinge, wie in Erziehungsanstalten, zusammen sind, durch deren bloße Mehrheit die Zucht in der wahren Bedeutung unmöglich, wenigstens gebrochen wird. Jedenfalls aber bleibt keine Maßregel der Regierung, wenn ihr als solcher auch kein Zweck in dem Gemüthe des Zöglings vorschwebt, ohne eine Wirkung auf dieses, und hierin liegt besonders ihr innerer Zusammenhang mit der Zucht.

47. Der Unterricht ferner, der ursprünglich im Dienste der Vielseitigkeit des Interesse arbeitet und sich an die Erfahrung und den Umgang anlehnt, hat insofern mit der Zucht dieselbe Aufgabe, daß er für die Bildung,

*) „Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Ökonomen, als in der Schule; und die Regierung hat einen weiteren Umfang, als der Unterricht."

also für die Zukunft sorgt. Er schafft die Gegenstände des Interesse herbei, giebt Kenntnisse und Wissen, vermehrt und veredelt die geistige Thätigkeit. Wie er aber dabei verfährt, ist nicht gleichgiltig, ebenso wenig, was für Gegenstände und in welcher Reihenfolge er sie dem Zögling zur Beachtung darbietet. Hierin unterscheidet er sich wesentlich von der Regierung, welche eine ziemliche Freiheit in der Wahl ihrer Maßregeln und deren Anwendung hat. Andererseits jedoch liegt der Werth des Menschen nicht allein im Wissen, sondern vorzüglich im Wollen, und dieses wiederum bildet sich aus den vom Unterricht gelieferten Vorstellungsmassen und hängt von deren Verbindung und günstigen oder hemmenden Gesamtwirkungen im Gemüthe ab. Das Wollen aber ist der Übergang zur Bildung des Charakters, dessen Merkmale der Stärke und der Sittlichkeit von ihm bedingt sind. Auf diese Weise tritt ein enger und weitgreifender Zusammenhang zwischen dem Unterricht und der Zucht ans Licht, dessen specielle Kenntniß vielleicht der nöthigste und wichtigste Besitz der pädagogischen Kunst ist.

48. Die Zucht endlich, dieses allsehende, von theoretischer und praktischer Einsicht vergeistigte Auge, verbreitet zunächst über die Regierung, selbst in dem Falle der Härte und des kalten Ernstes, Mäßigung und Milde; und begleitet den Unterricht, um seine Wirkungen entweder, wo er zu sehr den Zögling anspannen sollte, zu beschränken, oder sie zu heben und in das Innere der Persönlichkeit einzudrücken. Da aber ihre eigentliche Sphäre sich auf das Sittliche und dessen Gegentheile bezieht, und andererseits, wie bemerkt, die Vielseitigkeit des Interesse eine Grundlage der Charakterbildung ist, so concentrirt die Zucht gewissermaßen die Gesamtheit des pädagogischen Thuns in sich und nimmt es in die Einheit ihres höchsten Gesichtspunktes auf. Mithin ist nun jede der Thätigkeiten mit den übrigen, jeder Zweck mit dem anderen, jede Thätigkeit mit jedem Zwecke verbunden. —

Das bisher Gesagte bildet die Grundlage der Pädagogik. Die nachfolgende Darstellung wird jetzt an den Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht das Einzelne entwickeln.

Zweites Kapitel.

Von der Regierung.

49. Die Regierung soll Ordnung halten und die natürliche Wildheit unterwerfen. Solche Unterwerfung geschieht durch eine Gewalt, die gerade stark genug sein und sich oft genug äußern muß, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. Fängt die Regierung, ehe dies geschieht, also schon im früheren Kindesalter richtig an, so wird ihre Fortsetzung in den meisten Fällen leicht sein. Fortgesetzt aber muß sie werden, auch wenn sich in der Mitte der Begehrungen die Willen erheben; denn es ist ein stets fühlbarer Druck nöthig, damit diese nicht eine widergesellige Richtung annehmen.

50. An der äußersten Gränze nun will die Regierung als solche bloß wie eine Macht empfunden sein, die sich auf nichts einläßt, als auf Durchsetzung ihrer Absicht. Von hier an aber durchschreitet diese Macht in ihren Äußerungen verschiedene Grade, welche man, als Betragen des Erziehers gedacht, am besten unter dem Begriffe des Accentes der Regierung zusammenfaßt. Was über diesen sich im allgemeinen sagen läßt, abstrahirt man am leichtesten sich selbst aus der Reihe der Maßregeln, die der Regierung zu Gebote stehen.

51. Unter den Maßregeln der Regierung ist die erste, daß man den Zögling beschäftigt, — nicht, was zur Regierung nicht gehört, aus Rücksicht auf den möglichen Gewinn, den dadurch der Geist erhält, sondern um die natürliche Unruhe des Kindes abzuleiten, oder weil Müssiggang nicht sein soll, oder um die Zeit dermaßen auszufüllen, daß zum Unfug gleichsam nicht Raum ist. Die vielen angenehmen und unschädlichen Beschäftigungen aber sind theils künstlicher Art*), theils müssen sie — und dies ist das Beste — in der Umgebung gesucht werden, von der zu wünschen ist, daß die kindliche Beweglichkeit in ihr sowohl Stoff zur eigenen Wahl überhaupt, als auch insbesondere die Gleise des Nützlichen finde.

---

*) Hierher gehört manche Art von Beschäftigung, die auch ein gewisser Unterricht ist.

52. Den Beschäftigungen schließt sich die Aufsicht an, und mit ihr ein mannigfaltiges Gebieten und Verbieten. Die Aufsicht ist im Allgemeinen mißlich; denn abgesehen davon, daß Knaben und Jünglinge gewagt werden müssen, nimmt ihr Bedürfniß in dem Maße, wie sie mehr geleistet wird, nur zu. Sie hält ferner den Zögling ab, seiner selbst inne zu werden, sich zu versuchen und tausend Dinge kennen zu lernen, die nur durch eigenes Aufspüren können gefunden werden; hindert die Gewandtheit, Erfindungskraft, den Muth und das Selbstvertrauen; bewirkt leicht, wenn sie geschärft wird, daß der gutwillige Gehorsam sich verliert, und macht auf diese Weise die Charakterbildung zweifelhaft oder gar unmöglich. Sie paßt daher eigentlich nur für die frühesten Jahre oder auf kürzere Perioden besonderer Gefahr, die allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können. Was andererseits das Gebieten und Verbieten insbesondere betrifft, so erzeugen sich leicht, wenn das Gebot oder Verbot in allgemeiner Form gefaßt wird, Mißverhältnisse mit der Möglichkeit, sie geltend machen zu können, so daß hier alle Umsicht nöthig ist, daß die Regierung nicht dadurch geschwächt werde.

53. Eine dritte Maßregel ist die Drohung. Hierbei stößt die Regierung leicht an zwei Klippen: es giebt kräftige Naturen, welche die Drohung verachten und Alles wagen, um Alles wollen zu können; und andere, die zu schwach sind, um sich die Drohung einzuprägen. Eine Natur der ersten Art ist für die Erziehung, wenn diese nicht zu spät kommt, erwünscht; gegen die Schwachheit und Vergeßlichkeit des Leichtsinns aber muß vorzüglich die Aufsicht gerichtet werden.

54. Der Drohung steht als vierte Maßregel zur Seite die Strafe, worüber das Genauere indeß sich erst im Kapitel von der Zucht sagen läßt. Für die Regierung ist nur zu merken, daß sie in den Fällen, wo Strafe angewandt wird, allein auf das Rücksicht nehmen, was die That vollbracht oder die Schuld versäumt hat, und sich hüten muß, etwas von einem ins Gemüth greifenden Betragen einzumischen, welches den Maßregeln der Zucht vorbehalten ist und wodurch diese mit der Regierung zusammenhängt. Die verschiedenen Arten der Strafe sind bekannt. Die härteste ist die körperliche Züchtigung, welche man zwar in allen Fällen, wo Verweise und selbst Drohung nicht helfen, nicht ganz wird vermeiden können, jedenfalls aber so selten anwenden muß, daß sie mehr gefürchtet, als wirklich vollzogen werde. Durchaus zu verwerfen ist sie da, wo der körper-

liche Schmerz wenig geachtet würde, indem eine rohe Unempfindlichkeit und Tödtung des natürlichen Ehrgefühls eine Folge sein müßte. Anwendbarer dagegen ist in den meisten Fällen die Beraubung der Freiheit, weil hierbei die mannigfaltigsten Abstufungen, entsprechend dem Vergehen, können gewählt werden.

55. Wo möglich sind die zuletzt genannten Maßregeln zu ersetzen durch die zwei folgenden: durch Autorität und Liebe; welche zwar erst dann in Anwendung kommen können, wenn sie die Regierung in dem Gemüthe des Zöglings sich selbst bereitet hat.

Die Autorität, die nur durch Überlegenheit des Geistes und Körpers und durch ein consequentes Handeln erworben wird, was sich nicht auf Vorschriften reduciren läßt, ist am unentbehrlichsten bei den lebendigen Naturen, um in diesen, die das Schlechte mit dem Guten versuchen, die werdenden Willen, die verkehrt sein würden, zu ersticken. Die Geistesbildung selbst gewinnt allerdings durch das positive Befolgen der Autorität nichts; insofern aber davon der Gedankenkreis, in welchem der Zögling später sich freier umherbewegt, schon im Voraus als ein begränzter oder mehr erweiterter bestimmt wird, hat auch die Autorität Rücksichten zu nehmen, die über die Regierung hinaus auf das Gebiet der Zucht fallen.

Die Liebe, die auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung beruht, entsteht entweder dadurch, daß der Erzieher in die Empfindungen des Zöglings eingeht, oder daß er sich selbst für die Mitempfindung des Zöglings erreichbar macht. Einmal gewonnen und durch Gewöhnung und warme Sorgfalt dauerhaft gemacht, wird die Regierung durch sie äußerst erleichtert, wie sie andererseits dadurch, daß sie dem Zöglinge die Geistesrichtung des Erziehers mittheilt, jene wiederum mit der Zucht verbindet und für diese wichtig ist.

56. So gewiß aber Autorität und Liebe, begleitet von der nothwendigen Strenge, die besten Mittel sind, den Effect der frühesten Unterwerfung des Zöglings so weit aufrecht zu erhalten, als er der ferneren Regierung bedarf, so rathsam möchte es sein, daß diese Regierung in den Händen Derer bleibt, denen sie von Natur anvertraut ward: die Autorität ist am natürlichsten beim Vater, die Liebe bei der Mutter. Wird jedoch die Regierung anderen Personen übertragen, so kommt es darauf an, sie so leicht, wie möglich, einzurichten, und sich dabei auf die Beschäftigungen zu stützen.

57. Sieht man nun auf die vorhin aufgedeckten Verbindungen der Regierung mit der Zucht zurück, so wird man leicht erachten, welche Stellung und Umgränzung dieselbe in dem System der Erziehung einnimmt. Sie muß jedenfalls eher aufhören, als die Zucht, und möglichst früh durch diese gehoben werden. Hat sie durch ihre Maßregeln sich einmal des Zöglings versichert, so hängt die Nothwendigkeit ihrer Fortdauer nur von der Überzeugung ab, die dem Zögling selbst beizubringen ist, daß die Möglichkeit seiner Erziehung ein durchaus festes Verhältniß fordere, auf welches in allen Fällen, auch in denen eines aus (augenblicklichen) Gründen erheischten Gehorsams, zu rechnen sei. Am spätesten wird sie ihre Schranken da fallen lassen müssen, wo die Umgebung des Zöglings vielerlei Anlaß zur Verführung einschließt.

Drittes Kapitel.

Von dem Unterricht.

Um den Kreis, den die Thätigkeit des erziehenden Unterrichts ausfüllt, klar zu übersehen, muß der Erzieher mehrere Begriffsreihen neben einander gegenwärtig haben, die theils auf *sein eigenes Thun* und dessen Zwecke, theils auf *die Vorgänge im Innern des Zöglings* hinweisen. Es lassen sich diese Begriffsreihen in folgender Ordnung darstellen.

I.

Die psychischen Thätigkeiten beim Unterricht.

a. Vertiefung und Besinnung.

58. Wenn die Gedanken bei Einem Gegenstande so verweilen, daß sie sich gleichsam in ihn einsenken, um ihn ganz und richtig aufzunehmen, während die übrigen Vorstellungen im Bewußtsein zurücktreten, so heißt dies, man ist in den Gegenstand *vertieft*. Der Unterricht findet nun

gewöhnlich innerhalb des durch Erfahrung und Umgang bestimmten Horizontes dergleichen Vertiefungen beim Zögling schon vor; oder, wo sie fehlen, muß er bedacht sein, sie zunächst zu schaffen, um in ihnen die inneren Verknüpfungspunkte fortschreitender Bildung zu gewinnen.

59. Je mehr aber der Zögling sich in Das vertieft, was seiner Individualität gemäß ist, desto gewisser wird er jeden anderen Eindruck verfälschen. Dies soll der Vielseitige, dem viele Vertiefungen zugemuthet werden, und dessen Gemüth nicht in allerlei verworrenen Spuren, sondern nach vielen Seiten deutlich auseinandertreten muß, nicht. Ist deshalb schon oben für das Interesse überhaupt als Mittelpunkt die Einheit der Persönlichkeit gefordert (32.), so kann es auch bei den Vertiefungen allein nicht sein Bewenden haben.

60. Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins, auf der Sammlung, der Besinnung. Diese schließen die Vertiefungen als solche eben aus; sie sollen aber in ihr vereinigt werden. So etwas kann nicht gleichzeitig geschehen; sondern erst kommt eine Vertiefung, dann eine andere, und dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung. Übergänge dieser Art wird das Gemüth erst zahllose machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung und einer großen Leichtigkeit, in jede Vertiefung zurückzukehren, sich vielseitig nennen darf.

Kommen dagegen die Vertiefungen gar nicht in der Besinnung zusammen, sondern bleiben sie neben einander liegen, so ist das Individuum zerstreut. Führen sie andererseits in den Versuchen der Besinnung Widersprechendes mit sich, so reiben sie entweder einander auf oder erzeugen Zweifel und unmögliche Wünsche. Treffen sie endlich zwar ohne Widerspruch zusammen, ist die Durchdringung aber schwach und nicht umfassend, so entsteht Einseitigkeit.

61. Im Allgemeinen läßt sich sagen, daß zwischen den Extremen concentrirter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins in der Mitte liegen, als partielle Vertiefungen und partielle Besinnungen. Wie aus dem Einen sich das Andere zusammensetzt: darüber muß man in der Psychologie Aufschluß suchen; es vorzuempfinden, ist das Wesentliche des pädagogischen Taktes, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst.

b. Klarheit, Association, Phantasie, System, Methode.

62. Das Gemüth ist selten in Ruhe; die Gedanken bewegen sich zuweilen rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen von Vorstellungen ändert sich eine Zeit lang vielleicht nur Weniges; in Rücksicht des Übrigen beharrt das Gemüth. So ist auch Vertiefung und Besinnung jede für sich ruhend; Bewegung ist zwischen beiden.

Die ruhende Vertiefung, wenn sie reinlich und lauter vor sich geht, sieht das Einzelne klar. Ihre Lauterkeit hängt davon ab, daß Alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt. Ist so etwas hineingekommen, so hat der Erzieher die in der Vertiefung gewonnenen Massen zu entmischen, dadurch, daß er ihre Bestandtheile einzeln anderen Vertiefungen darbietet.

Der Fortschritt von einer Vertiefung zur anderen associirt die Vorstellungen, und mitten unter der Menge der Associationen schwebt die Phantasie. Diese kostet gleichsam jede Mischung, und sie braucht nichts zu verschmähen, als das Geschmacklose. Geschmacklos aber würde die ganze Gedankenmasse selbst sein, wenn darin Alles in einander fließen könnte. Daß dies nicht geschehe, müssen die klaren Gegensätze des Einzelnen verhüten.

Sowie ruhende Vertiefung das Einzelne, so sieht andererseits die ruhende Besinnung das Verhältniß der mehreren Gruppen, jedes Einzelne als Glied in den Associationen an seinem rechten Orte. Die reiche Ordnung aber einer reichen Besinnung heißt System. Auch dies bildet sich nicht ohne Klarheit des Einzelnen; denn Ordnung ist nur möglich unter getrennten und wiederverbundenen, nicht aber unter vermischten Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung endlich ist Methode. Diese durchläuft das System der Gedanken, producirt neue Glieder desselben, und wacht über die Consequenz in seiner Anwendung.

c. Merken, Erwarten, Fordern, Versuchen, Handeln.

63. Indem eine Vorstellung vor anderen hervorragt, wirkt sie auf diese in der Art, daß sie dieselben zurückdrängt und verdunkelt. Sobald dieser Proceß von einer hervorragenden Vorstellung zu einer anderen successive fortgeht und auf diese Weise, was vorhin Vertiefung genannt ist, bereitet,

kann man den Zustand des in solcher Weise beschäftigten Gemüths durch das Wort merken bezeichnen.

Aus jenem Processe erzeugt sich aber unter gewissen Umständen leicht ein anderer. Nicht immer nämlich regt das eine Gemerkte eine andere verwandte Vorstellung auf und erzeugt ein neues Merken in der Art, daß die letzte der ersten willig folgt; sondern oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortreten. Dies ist häufig da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres Wirkliches ausging, und sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, als ob das Wirkliche so oder sonst noch beschaffen sei, in solcher Art fortschritte, sich so oder so verwandeln werde u. dgl. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen zu zeigen: befinden sich die Vorstellungen in dem Zustande der Erwartung, und in dieser schwebt jetzt das Interesse. Derselbe neue Proceß kann auf ähnliche Weise, auch wenn die erregten Vorstellungen nicht auf ein äußeres Wirkliches gerichtet sind, rein innerlich hervorgerufen werden.

Immer aber ist das Erwartete nicht einerlei mit dem, wovon die Erwartung erregt wurde: jenes ist noch künftig, dieses das Gegenwärtige, Gemerkte, zu dem das Erwartete hinzukommen kann, von dem es sich herschreibt. Hierin liegt ein neuer Grund zu einer Weiterbildung desselben Processes. Sobald sich nämlich der Gemüthszustand so gestaltete, daß die Vorstellungen des Erwarteten, also des Künftigen, die anderen gegenwärtigen Vorstellungen, durch die sie selbst hervorgerufen waren, zurückdrängten und verdunkelten, so daß also die Geduld, die im Erwarten liegt, riß, so würde die Erwartung sich in eine Begehrung umwandeln, die sich durch ein Fordern ihres Gegenstandes ankündigt.

Endlich geht entweder aus der Erwartung unmittelbar oder aus dem gespannteren Zustande der Forderung, unter Mithilfe der sinnlichen Organe, meistens der Augen und der Hände, das Versuchen oder die Handlung hervor, und hiermit ist der psychische Proceß, der vom Merken anhob, vollendet.

64. Man wird leicht erkennen, daß die unter a, b, c genannten Begriffe theils natürliche, theils künstliche Thätigkeiten ausdrücken, welche der Unterricht sowohl für Erzeugung des vielseitigen Interesse, als auch für die Charakterbildung einerseits zu benutzen, andererseits selbst hervorzurufen hat. So etwa wird von der Erfahrung manche Vorstellungsmasse,

die sie im Gemüth des Zöglings anhäufte, auch auf vielfache Weise wieder zersetzt, indem sie sich selbst ändert und in ihrer Erscheinung wechselt, wodurch sie der Association vorarbeitet und auch die Phantasie in Gang bringt. Dagegen ist Systembildung niemals von der Erfahrung zu erwarten, sondern verlangt künstliche Hilfe. Desgleichen geben die obigen Begriffe die leitenden Gesichtspunkte für das beim Lehrer selbst anzuwendende Verfahren, für die Anordnung und Behandlung des Materials, für die Stufen und den Gang des Unterrichts her, worüber später.

II.

Die Gliederung des Interesse.

65. Den von der Erfahrung und dem Umgange schon bereiteten Kenntnissen und Gesinnungen sich anschließend, muß der Unterricht nun den genannten Thätigkeiten die Gegenstände des Interesse darbieten; denn diese sind es, was die Vertiefung verfolgen und die Besinnung sammeln, was gemerkt, klar gesehen und associirt werden soll u. s. w. Offenbar aber ist es unmöglich, die ganze Sphäre der für das Interesse bereit liegenden Gegenstände einzeln zu durchwandern. Man ist vielmehr genöthigt, sich dieselben einerseits durch eine Gliederung des Interesse selbst nach gewissen Hauptgemüthszuständen, und auf der anderen Seite durch eine Classification des Unterrichtsstoffes nach Allgemeinbegriffen übersichtlich zu machen.

66. Die erste Gliederung des Interesse ergiebt sich aber durch die Begriffe Erkenntniß und Theilnahme, die im reinen Gegensatze stehen und deshalb auch geeignet sind, nach sich die geistige Regsamkeit zu sondern. Die Erkenntniß nämlich ahmt, was vorliegt, im Bilde nach: die Theilnahme versetzt sich in Anderer Empfindung; bei jener findet eine Unterscheidung statt zwischen der Sache und dem Bilde oder Begriffe von ihr. Die Theilnahme dagegen vervielfältigt dieselbe Empfindung. Die Gegenstände der Erkenntniß pflegen zu ruhen und das Denken geht von Einem zum Anderen: Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein, und das nachempfindende Gemüth begleitet ihren Gang. Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntniß umfaßt Natur und Menschheit: nicht alle Äußerungen der Menschheit gehören der Theilnahme. Die Erkenntniß ist endlos, ist immer beim Anfang, und gleiche Empfänglichkeit ziemt hier dem

Mann, wie dem Knaben: der Theilnahme ist immer der Egoismus in der Nähe, dessen Kraft nie zu starke Gegengewichte findet.

67. Was nun wiederum der Erkenntniß und der Theilnahme unterzuordnen ist, das ergiebt sich durch eine leichte Besinnung an die ihnen zugehörigen Gegenstände selbst. Die Erkenntniß nämlich geht entweder auf das Mannigfaltige der Erfahrung, oder auf dessen Gesetzmäßigkeit, oder auf dessen ästhetische Verhältnisse. Die Theilnahme richtet sich entweder auf den einzelnen Menschen oder auf die Gesellschaft oder auf das Verhältniß beider zum höchsten Wesen, zu Gott. Hiernach werden sich also sechs Hauptclassen des Interesse unterscheiden lassen, welche der Unterricht gleichmäßig zu berücksichtigen hat, und die das Folgende noch näher bezeichnen soll.

68. So lange nämlich der Geist die große und reiche Natur nimmt, wie sie sich giebt, stellt sie sich ihm bloß als eine Vielheit von Erscheinungen dar, die nur in ihm nach ihrer eigenen Ähnlichkeit und Zusammenstellung vereinigt sind. Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit und wechselnden Folge. Es heiße das empirische Interesse.

Sobald der Geist aber die Natur nicht mehr bloß anschauend auffaßt, sondern auch das Nachdenken fortschreitet, zerlegt er sie in Inhalte und in Formen, und bemüht sich, den Zusammenhang zwischen beiden zu finden und als einen gesetzmäßigen zu begreifen. Das Interesse hängt jetzt an Begriffen, an deren Gegensätzen und Verschlingungen, an der Art und Weise, wie sie die Anschauungen umfassen: es ist das speculative Interesse.

Einen anderen Zusatz bekommt die Anschauung durch die Auffassung des Schönen, das sich an den Formen und Verhältnissen derselben darbietet, und dessen Arten. Der Geschmack urtheilt mit Beifall oder Mißfallen über die fertigen Anschauungen. Das Interesse hängt hier am Bilde, an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse: es ist das ästhetische Interesse.

Die Theilnahme andererseits nimmt zunächst die Regungen, die sie in menschlichen Gemüthern findet, einfach auf, folgt deren Entwickelungen, läßt sich in alle Collisionen, Verschiedenheiten und Widersprüche derselben ein, sowie der Umgang oder die Mittheilung sie darbietet. Ihr entspricht in dieser Bedeutung der Begriff des sympathetischen Interesse.

Sobald aber auch hier das Nachdenken über größere Verhältnisse

des Umgangs dazukommt, welches die mannigfachen menschlichen Regungen von den einzelnen Individuen absondert, deren Widersprüche auszugleichen sucht und das Interesse für das Wohlsein des Ganzen unter die Individuen vertheilt, dann ist die reine Theilnahme für die Gesellschaft da, und ihr entspricht das gesellschaftliche Interesse.

Endlich, wenn die Theilnahme, den menschlichen Regungen gegenüber, die factische Lage der Menschen betrachtet und sich einer ruhenden Contemplation der Dinge und der Schicksale hingiebt, so verwandelt sie sich leicht in Besorgniß und Hoffnung für sie. Dadurch aber wird der Geist, indem ihm alle Klugheit und Thätigkeit zu einer Ausgleichung zwischen dem Empfundenen und dem Wirklichen zu schwach erscheint, in das religiöse Gefühl und seine Bedürfnisse geführt und daraus quillt in ihm der Glaube hervor. Diese Richtung der Theilnahme bezeichnet der Begriff des religiösen Interesse.

69. Man sieht also, daß sowohl die Erkenntniß, wie auch die Theilnahme, ursprünglich das nimmt, was die Natur, der Umgang, die Menschheit darreicht: die eine scheint in Empirie, die andere in Sympathie versunken. Aber die Natur der Dinge treibt sie beide weiter: durch die Räthsel der Welt wächst aus der Empirie die Speculation, durch die sich kreuzenden Forderungen und Regungen der Menschen aus der Sympathie der gesellige Ordnungsgeist hervor. Dieser giebt Gesetze, die Speculation erkennt Gesetze. Das Gemüth selbst aber erhebt sich durch die ruhige Betrachtung der Formen und Verhältnisse — zum ästhetischen Geschmack: durch das Mitgefühl vom Verhältnisse zwischen den Wünschen und den Kräften der Menschen und ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge — zur Religion.

70. Durch das Obige ferner hat nun auch der Begriff der Vielseitigkeit seinen näheren Beziehungspunkt erhalten: die Vielseitigkeit wird in demselben Verhältnisse vorhanden sein, in welchem sich der Zögling einer solchen Geistesbildung annähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen. Allerdings wird die pädagogische Kunst hier auf Hindernisse und Schwierigkeiten stoßen, die sie nicht immer überwinden kann; um so mehr aber soll der Unterricht selbst sich vor Einseitigkeiten hüten und keine Quelle unbenutzt lassen, wodurch die Bildung des Interesse könnte gefördert werden. Deshalb ist es rathsam, noch an die bedeutendsten von den in jeder der sechs Classen des Interesse möglichen Einseitigkeiten zu erinnern.

71. Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn Jemand bloß Botaniker oder Mineraloge oder Zoologe sein will; wenn er bloß Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder nur eine; wenn er als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit, Kunde verlangt u. s. w.

Das speculative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch oder nur mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten Eines Systemes — oder nur physikalisch — vielleicht nur mit Verfolgung Einer Hypothese — oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich, wenn es einseitig ist, bald ausschließend auf Malerei, Bildhauerei, bald ausschließend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben, u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag, für alle andern Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn z. B. Einer nur seiner politischen Parthei hingegeben ist und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vortheilen abmißt.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und der Sekten, denen es mit Geringschätzung der Andersdenkenden huldigt.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im späteren Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isoliren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich geltend machte. —

III.

Die Materie des Unterrichts.

72. Der erziehende Unterricht kann sich zunächst nicht auf eine Eintheilung des Lehrstoffes nach den Namen der Wissenschaften einlassen; ebenso wenig, wie es ihm erlaubt ist, das Mannigfaltigste der geistigen

Regsamkeit so sehr zu verkennen, daß er einem Hauptgegenstande, etwa den sogenannten Realien oder den humanistischen Studien u. dgl., wollte eine hervorragende Aufmerksamkeit zuertheilt wissen. Die Begriffe vielmehr, die er hier zu seiner Orientirung nöthig hat, müssen der Natur der Gegenstände selbst angemessen und dazu geeignet sein, das Gleichartige, in den einzelnen Doctrinen zerstreut Liegende, unter sich zu vereinigen. Von solcher Beschaffenheit sind aber die Begriffe: Zeichen, Form und Sache.

73. Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. An und für sich sind sie für den Unterricht eine Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, sehr leicht den Lehrer und den Lehrling aus der Bahn der fortschreitenden Bildung herauswälzt. Geht hier der Lehrer auf die gewöhnlichen Forderungen des Vorurtheils und des Herkommens ein, so sinkt er unvermeidlich vom Erzieher zum bloßen Lehrmeister herab; und wenn die Lehrstunden nicht mehr erziehen, dann reißt alsbald alles Gemeine in der Umgebung den Zögling an sich, die Aufsicht wird zu nöthig und das Erziehungsgeschäft ist verleidet. Daher muß der Erzieher sich gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Wege der Bildung des Interesse liegt, möglichst lange stämmen.

Die Kunst aber, die Kenntniß der Zeichen mitzutheilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Denn Zeichen sind, für sich betrachtet, selbst Sachen, die sich, gleich diesen, wahrnehmen, anschauen und abbilden lassen, und also mit Klarheit aufgefaßt, ordnungsvoll associirt und regelmäßig und pünktlich durchlaufen sein wollen. Nur dringe man nicht zu eilig auf die Bedeutung der Zeichen; so wie es auch keinen Zweck hat, gleich Anfangs ihre Theorie, die bei den Sprachen die Grammatik ist, ganz gründlich zu lehren. Man beschränke sich vielmehr immer auf so Viel, als für den nächsten Gebrauch nothwendig ist: dann wird das Gefühl des Bedürfnisses einer genaueren Kenntniß erwachen, mitarbeiten und die Fortschritte des Lehrens und Lernens erleichtern.

74. Die Formen — d. h. das Allgemeine, was die Abstraction von den Sachen absondert, z. B. mathematische Figuren, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste u. dgl. — interessiren auch nicht bloß unmittelbar, sondern es wird bei ihnen gleichfalls auf Anwendung ge-

rechnet. Damit sie aber rückwärts nicht scheinen selbst wieder zu Sachen zu werden, muß man ihre Bedeutung durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern. Deshalb hat die Abstraction von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen anzufangen; und wenn auch allerdings eine Vertiefung in bloße Formen als solche nöthig ist, so darf dabei doch nie die Besinnung an das Wirkliche verloren gehen, von dem sie herkommen. Will man einen historischen Vergleich machen, so läßt sich sagen, daß ein Knabe gleichsam in der Mitte steht zwischen den platonischen Ideen und den Dingen an sich: das Abstracte soll für ihn ebenso wenig ein Reales werden, als er hinter den Sinnendingen die unerreichbaren Substanzen, hinter seinem Bewußtsein das reine Ich oder gar hinter dem Vielen das Eine zu suchen hat. Gerade wenn er sich irgend einmal mit Glück in diese Vorstellungsarten einlassen soll, ist zu wünschen, daß er erst lange seinen offenen Sinnen hingegeben bleibt, bis ihn eine geübtere Reflexion auf die elastischen Stellen führt, die den Denker über das bloß Empirische, das in der sinnlichen Erfahrung liegt, hinaus fortschnellen.*)

75. Die Sachen, zu denen die Werke der Natur und der Kunst, der Mensch, die Familie, der Staat u. s. w. gehören, interessiren unmittelbar, nicht nur zu unseren Zwecken. Wer das Letztere behauptete, für den würde nur der Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben: eine Ansicht, mit der die Pädagogik nichts zu thun hat. Alle Sachen aber sind nichts Anderes, als die gegebenen Complexionen derjenigen Merkmale, die das Denken in der Abstraction heraushebt und abgesondert betrachtet. Deshalb giebt es auch einen Weg von den einzelnen Merkmalen zu den Sachen, worin sie bei einander sind; und einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht die Unterscheidung des synthetischen und des analytischen Unterrichts, wovon nachher.**)

---

*) Unter diesen Stellen sind die Widersprüche gemeint, die in vielen Erfahrungsbegriffen liegen. Übrigens erblickt Herbart in dem Identificiren des Abstracten und Wirklichen das Grundübel alter und neuer Philosophie, weshalb sich erachten läßt, wie viel ihm auf diesen Punkt beim Unterrichte ankommt.

**) Es scheint, als ob nach Herbart's Denkweise Familie, Staat, Kirche u. s. w. richtiger zu den Formen und Verhältnissen, als zu den Sachen, gerechnet würden. Jene sind zwar auch Complexionen von Merkmalen; es fehlt ihnen aber die unmittelbare Beziehung auf Realität, die dem Begriffe der Sachen vorbehalten sein muß.

IV.

Die Stufen des Unterrichts.

76. Wie überall, wo ein Geschäft eine Mannigfaltigkeit verflochtener Maßregeln erfordert, so muß man auch beim Unterrichte wissen, wie das Eine von einem Früheren abhängt, was zugleich und was nach einander und wie jedes mit eigener Kraft geschehen müsse. Immer ist Mehreres zugleich anzufangen, immer auch Vieles durch Vorhergehendes vorzubereiten: dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach denen der Unterricht sich orientiren und fortschreiten muß. Beide Dimensionen werden aber durch die Begriffe bestimmt, welche oben erörtert sind.

77. Die Erkenntniß und die Theilnahme zunächst wollen offenbar, als verschiedene Gemüthszustände von ursprünglicher Eigenthümlichkeit, durch den Unterricht zugleich entwickelt sein. Die von beiden angegebenen Glieder (66.) zeigen zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber kein strenges Nacheinander. Lange bevor die Auffassung des in der Erfahrung Vorhandenen beendigt sein kann, — und sie kann dies niemals — werden sich auch Speculation und Geschmack regen: jene oft schon früh in der bekannten Periode, wo die Kinder unaufhörlich Warum und Wozu fragen; dieser in einem Vorziehen und Zurücksetzen der Dinge, wodurch eine Werthschätzung derselben zu erkennen gegeben wird. Desgleichen machen sich auch die Glieder der Theilnahme frühzeitig neben einander erkennbar: die Sympathie ist unter einem Häufchen von Kindern bald wach, und ein gewisses Bedürfniß geselliger Ordnung entwickelt sich von selbst; auch eine Ahnung von unsinnlicher Macht, die in die Sphäre ihrer Wünsche so oder anders eingreifen könnte, bleibt nicht fern. In diesem Allen liegen also nur Unterschiede des Gleichzeitigen, aber keine deutliche Stufenfolge.

78. Strenger zeigt sich eine solche durch die (in 58) angegebenen Begriffe vorgezeichnet. Denn offenbar muß Vertiefung zunächst der Besinnung vorangehen; wie weit freilich, bleibt im Allgemeinen unbestimmt. Doch werden beide, Vertiefung und Besinnung, nicht zu sehr dürfen von einander gehalten werden, da eine lange und ununterbrochene Folge von Vertiefungen das Denken spalten und die Besinnung erschweren würde. Deshalb gilt hier für den Unterricht die Regel, in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und der Besinnung gleiches Recht zu

geben, also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammordnung des Associirten und eine gewisse Übung im Fortschreiten durch diese Ordnung gleichmäßig zu besorgen. Hierauf beruht die Sauberkeit in dem, was gelehrt wird.

79. Ist auf diese Weise jede kleine Gruppe behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Geiste des Zöglings, deren jede so lange in relativer Vertiefung gefaßt werden muß, bis eine höhere Besinnung sie alle vereinigt. Über dieser höheren Besinnung aber liegen noch höhere, und zwar unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden, die durch ein System der Systeme gesucht, aber nicht erreicht wird. Der Unterricht wird schon weit diesseits eines solchen Systemes stehen bleiben müssen. Alles, was er dafür thun kann, ist: jeder Gruppe die möglichste Klarheit zu schaffen, sie möglichst mannigfaltig zu associiren, und dafür zu sorgen, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe. Hierauf beruht die Articulation des Unterrichts.

80. Auch die Begriffe Merken, Erwarten, Fordern, Versuchen und Handeln (63.) deuten gewisse Stufen für den Unterricht an. An dem Gemerkten, an der erworbenen Kenntniß bildet sich die Erwartung einer neuen, wodurch sie befriedigt wird. Deshalb hat der Unterricht jedem Künftigen etwas voranzuschicken, das ihm den Boden bereite. Andererseits giebt es unter den Forderungen viele, die in Handlung überzugehen geradezu bestimmt sind: dies sind die Forderungen der Theilnahme. Und da diese auf das Engste mit der Zucht zusammenhängen und im Dienste der letzteren auch der Unterricht steht (46.), so leuchtet ein, daß in Diesem gar sehr die Stufen in Betracht kommen, zu denen das Interesse übergehen kann. Der Unterricht erkennt aber leicht, daß er diese Stufen gewissermaßen mit denen des menschlichen Alters zusammenzupassen hat: dem Kinde ziemt ein theilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Theilnahme, damit der Mann dafür handeln möge.

Das bisher Gesagte läßt sich zur Übersicht durch folgende leichtverständliche Ausdrücke fixiren: Allgemein soll der Unterricht zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren, und in Sachen der Theilnahme soll er anschaulich, continuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend sein.

V.

Der Gang des Unterrichts.

81. Unter dem Gange des Unterrichts wird keine Manier verstanden, noch, was andere Pädagogen unter dem hohen Namen Methode zu empfehlen pflegen. Ob fragend oder docirend unterrichtet, ob der Scherz oder das Pathos u. dgl. angewandt wird, ist im Allgemeinen ganz gleichgiltig, wenn Jedes nur gerade aus der Sache und der augenblicklichen Stimmung passend hervorgeht. Allerdings muß der Erzieher an solcherlei Wendungen reich und in ihrem Gebrauche gewandt sein, damit er mit Leichtigkeit darin abwechseln und sich in die Gelegenheit zu schicken wisse. Andererseits darf er auch nicht glauben, daß eine besondere Lehrweise die vorzüglichste sei und die übrigen ausschließen könne. Er hat sich hierbei, selbst in Betreff der Äußerlichkeiten, besonders an die obigen Begriffe „Klarheit, Association, System und Methode" zu halten, denen, jenachdem er gerade für das Eine oder das Andere arbeitet, nicht bloß die Begriffe „zeigen, verknüpfen, lehren und philosophiren" entsprechen, sondern aus denen auch leicht die passende äußere Verfahrungsart sich abstrahiren läßt. So wird es etwa, wo noch die Klarheit des Einzelnen Hauptsache ist, angemessen sein, sich in kurzen, möglichst verständlichen Sätzen auszudrücken, während für die Association das freiere Gespräch oder der Dialog, für das System ein zusammenhängender, strikter Vortrag, und für das methodische Denken die freie Selbstthätigkeit des Zöglings durch Bearbeitung eigener oder gegebener Themata geeigneter ist u. s. w.

82. Eine andere Aufgabe dagegen ist es, die bisher entwickelten Begriffe, gehörig unter sich verflochten, auf die mancherlei Gegenstände unserer Welt anzuwenden und sie in die Ausübung einzuführen: dies wird von dem Unterrichte verlangt, der erziehen will; und wie er diese Aufgabe lösen muß, darin liegt sein Gang. Allerdings wird ihm damit eine Arbeit übertragen, welche zu vollenden, die beharrliche Anstrengung mehrerer Menschen und lange Zeit erfordert. Jedoch hat die Pädagogik dazu wenigstens die leitenden Gesichtspunkte und den Weg im Allgemeinen anzugeben. Zu solchem Zwecke aber zeigen sich nur die Begriffe der Darstellung, der Analyse und der Synthese tauglich (75.).

a. Der darstellende Unterricht.

83. Jeder Zögling wird vom Erzieher in einem bestimmten Erfahrungs- und Umgangskreise vorgefunden, der sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit vielleicht zweckmäßig erweitern läßt. Zu dem Ende werden in das natürliche Licht dieses Kreises manche Partieen des Unterrichts gestellt werden können, wodurch der Zögling über den Inhalt seiner Erfahrung und seines Umgangs hinausgehoben wird. Man kann aus dem Horizonte, worin das Auge eingeschlossen ist, die Maße hernehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu vergrößern; man kann den Zögling in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der älteren ihn umgebenden Personen hinausführen; man kann überhaupt alles Dasjenige, was hinreichend ähnlich und verbunden mit dem ist, worauf der Zögling bisher gemerkt hat, bloß darstellend versinnlichen. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen, ausgeführt mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie ihre Züge der Gegenwart entlehnen. Dabei können Abbildungen aller Art zu Hilfe kommen, die desto mehr nützen werden, je weniger man sie zuvor zum bloßen Durchblättern und unverständigen Zeitvertreib hatte mißbrauchen lassen. Offenbar aber wird die bloße Darstellung, je weiter sie sich vom Gesichtskreise des Zöglings entfernt, gradweise an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren; sie wird hingegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis im Innern des Zöglings selbst gewinnt. Deshalb bleibt es im Allgemeinen auch unbestimmt, was und wie viel man auf die bloße Darstellung rechnen dürfe, sowie es schwer sein würde, ihr besondere Vorschriften zu geben. Als allgemeines Gesetz gilt für diese Lehrart nur: so zu erzählen und zu beschreiben, daß der Zögling das Erzählte und Beschriebene in unmittelbarer Gegenwart zu hören und zu sehen glaube. Wer dies vermag, wird, unter sonst günstigen Umständen, das Interesse des Zöglings am sichersten gewinnen.

b. Der analytische Unterricht.

84. Der analytisch fortschreitende Unterricht schließt sich zwar dem darstellenden Unterrichte an oder wechselt mit ihm ab oder verflechtet sich auch in ihn: er erreicht aber schon mehr das Allgemeine, während jener

bei dem Einzelnen und dem bloß Mannigfaltigen stehen bleibt. Es wird dies deutlich werden, wenn jetzt der analytische Lehrgang näher in Bezug auf die sechs Hauptklassen des Interesse oder auf die ihnen entsprechenden Begriffe Empirie, Speculation, Geschmack, Theilnahme am Menschen, Theilnahme für Gesellschaft und Religion bezeichnet wird.

85. Erstens in Bezug auf Empirie, also auf die in der Erfahrung gegebenen Dinge und Ereignisse, ist das Anfängliche, daß der analytische Unterricht durch Zeigen, Benennen, Betasten- und Bewegenlassen das Gleichzeitig-Umgebende in einzelne Sachen sondert, diese wieder in ihre Bestandtheile zerlegt und deren gegenseitige Lage und Verbindung bemerkt, die Bestandtheile wiederum in Merkmale, dabei mancherlei formale Begriffe, wie Größe, Gestalt, Anzahl, Gewicht u. s. w. absondert und daneben den Gebrauch entwickelt, welchen der Mensch von den Dingen macht. Sehr geeignet zu solchen Analysen sind schon in früheren Jahren einerseits der menschliche Körper, andererseits Alles, was uns zunächst umgiebt, Hausgeräth, Pflanzen, Thiere u. s. w., indem, wenn der darstellende Unterricht hier zugleich eingreift, darin die natürlichen Anfänge zur erweiterten Kenntniß der Natur und der Menschen in anderen Ländern, zur Geographie, Naturgeschichte, Technologie, gewonnen werden. Desgleichen sind analytische Übungen in der Muttersprache durch deren ganzen Umfang anzustellen, um der Orthographie, dem Styl, und besonders, durch vorläufige Ausscheidung gewisser Allgemeinbegriffe, der Grammatik vorzuarbeiten. An den Sachen endlich finden sich nicht bloß gleichzeitige, sondern auch successive Merkmale: es giebt eine Veränderlichkeit der Dinge, und daraus entsteht Anlaß, Begebenheiten in die Reihen zu zerlegen, welche in ihnen neben und durch einander laufen. Dabei gewinnt man andere Vorkenntnisse, wie zur Mechanik, Geschichte u. s. w., wenn man auch, wie es hier noch nöthig ist, die Begriffe von Ursache und Wirkung, Mittel und Zweck, dabei vermeidet.

86. Zweitens in Bezug auf Speculation beginnt der analytische Unterricht damit, daß er die mancherlei Fälle, wo man bei den Zerlegungen des Empirischen auf Andeutungen eines gesetzmäßigen Zusammenhangs, auf nicht willkürlich zu trennende Causalitätsglieder stößt, der Auffassung des Zöglings vorlegt und solchen Andeutungen wie mit dem Blicke eines Physikers oder pragmatischen Historikers nachspürt. Ohne irgend eine Frage nach der möglichen Erklärung einzumischen, soll der

Zusammenhang zwischen Mittel und Zweck, Ursache und Wirkung zunächst bloß gezeigt, und dabei auf das Verhältniß der Bedingtheit und Abhängigkeit aufmerksam gemacht werden, welches mit jeder veränderten Ursache auch ein verändertes Resultat hervorruft. Alsdann hat man die zuvor einzeln betrachteten Gegenstände in Association zu zeigen, z. B. das Pendel mit dem durch Analyse bekannten Räderwerke in der Uhr, die mechanisch erregte Wärme mit der Explosion des Pulvers beim Schießgewehr u. s. w., wobei man bemüht ist, die Gesamtheit aller Folgen zur Beobachtung zu bringen. Auf ähnliche Weise ferner wird man auch das Zusammensein und Aufeinanderwirken der Menschen im Hause, in der Ökonomie, in den Gewerben, im Staate, behandeln und zeigen, wie Einer die Arbeiten und Handlungen des Anderen voraussetze oder auch stören könne, und das gesellschaftliche Causalitätsgetriebe in seiner Lebendigkeit dem Mechanismus der dienenden oder schadenden Naturkräfte gegenüberstellen, stets in ruhiger Verweilung Alles hin und her prüfend. Endlich schließen sich hieran die Anfänge von Analysen des inneren Erfahrungskreises, um auch Begriffe in ihrer Abhängigkeit zu erblicken und dadurch das abstractere Lehren und Philosophiren vorzubereiten.

87. Drittens für den ästhetischen Geschmack, also für das ästhetische Urtheil, arbeitet der analytische Unterricht dadurch, daß er zunächst, wenn das Gemüth des Zöglings in ruhiger und zu einer verweilenden Betrachtung geneigten Stimmung ist, für diese das Schöne aus dem Kreise des Unbedeutenden, des bloß Massenhaften oder Bunten hervorhebt, und zeigt, wie die Analyse in solchen Fällen entweder auf Etwas stößt, das nicht getrennt werden soll, oder auf Bestandtheile des Ganzen, die auch noch für sich einen ästhetischen Werth haben; wozu die Kunstwerke der Natur und der Menschen reichlichen Stoff darbieten. Dasselbe geschieht andererseits auch in Bezug auf das Leben und den Umgang der Menschen, um das Anständige und Schickliche seinen Gegentheilen gegenüberzustellen. Nur ist hierbei Lehren und Kritisiren mißlich: es kommt auf das Gewinnen und Erhalten einer reinen ästhetischen Stimmung an.

88. Viertens in Rücksicht auf Theilnahme am Menschen muß die Analyse sich auf den Umgang oder auf historische und dichterische Darstellungen des Menschlichen wenden, um das Gemüth des Zöglings in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme zu vertiefen. Um diese zu läutern und an Innigkeit gewinnen zu lassen, muß das Totalgefühl gegen eine

Person oder einen Kreis von Personen in seine Factoren zerlegt und aufgeklärt, aus den Gefühlen gegen Andere müssen die Gefühle mit ihnen sorgfältig herausgehoben werden, damit der Egoismus nicht unvermerkt die Theilnahme erdrücke. Die Hauptidee ist immer: die Gesinnungen auf natürliche Regungen zurückzuführen, die ein Jeder in sich selbst möglicher Weise antreffen und mit denen er sympathisiren könne, wodurch zugleich auf die Anfänge einer Analyse der Gemüthszustände im Zögling selbst hingedeutet wird. Auf solche Weise muß eine allmälige Kenntniß, Befreundung und Theilnahme mit allem Menschlichen und dessen verschiedenen Ausdrucksweisen gewonnen werden.

89. Fünftens im Dienste der gesellschaftlichen Theilnahme schließt sich der analytische Unterricht an das eben Berührte an. Er erweitert zunächst den Blick auf die gesellschaftlichen Institute aller Art, und zeigt an ihnen die Nothwendigkeit, daß die Menschen sich unter einander schicken und helfen, daß Formen der Subordination und Coordination sich bilden. „Um aber anschaulicher zu sein, nehme er als nächstes Beispiel den Zögling selbst; diesen stelle er in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz, und lasse ihn die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden. Indem die Theilnahme dies Gefühl in die Auffassung der gegenseitigen Abhängigkeit Aller hinüberträgt, und indem der continuirliche Umlauf der gesellschaftlichen Bewegung, samt allem Schwanken vorwärts und rückwärts, immer klarer erkannt, immer erwartungsvoller durchblickt wird: muß die allgemeine Ordnung dem Knaben theuer werden und unverletzlich und werth der Aufopferungen, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. Erhebt sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter: dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an Vaterlandsvertheidigung das Gemüth zu heben bei dem Blick auf das Militair, — dies glänzende Schauspiel des Staats, das von früh auf die Augen der Jugend so lebhaft beschäftigt und leicht der Erziehung nachtheilig wird, wenn nicht der Unterricht den Aufreizungen des wilden Ungestüms und der Eitelkeit hinreichende Gegengewichte giebt. Allem Glanz, den dieses und andere Institute des Staats von sich werfen, setze der Unterricht die stete Erinnerung entgegen an die wirkliche Kraft, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, — und an die wirklichen Schranken, in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muß.

90. Sechstens unter dem Gesichtspunkte der Religion ist das

Erste, daß der analytische Unterricht auf die Abhängigkeit, Schwäche und die Gränzen der Menschen hinschauen läßt und jeden Übermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke verweist. „Der Cultus werde als ein lautes Bekenntniß der Demuth dargestellt, dessen Vernachlässigung auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit führe, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe wendet. Continuirliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Werth der Güter, das Verhältniß zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Frugalität, die Ruhe Dessen, der wenig braucht, — die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfniß entgegenkommt, den Fleiß möglich macht, und im Ganzen belohnt, wiewohl sie verbietet, an dessen einzelnen Erfolgen zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muß. Überhaupt soll der Geist feiern in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen, soll er hierher zur Ruhe kommen. Aber für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit Vielen, die Kirche, willkommen. Nur bleibe er auch hier nüchtern genug, um phantastische und mystische Gaukeleien, vollends Affectationen des Mysticismus, als tief unter der Würde des Gegenstandes, zu verschmähen. Gott, das reale Centrum aller Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit, der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben rückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse, um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen.“

c. Der synthetische Unterricht.

91. Nur der synthetische Unterricht kann das Gebäude, welches die Erziehung verlangt, ganz aufführen; denn sein Geschäft ist, die möglichen Verbindungen der gegebenen Bildungselemente zu veranstalten. Absichtlich wird nicht gesagt, er habe die Verbindungen im Gedankenkreise auch alle zu vollziehen, weil dies ein endloses Geschäft ist, an dem auch selbst der gebildetste Mann unaufhörlich noch arbeitet; er hat aber dafür zu sorgen, daß der Zögling dereinst selbst solche Arbeit vielseitig verrichten kann. Des-

halb wird vorausgesetzt, daß der darstellende und der analytische Unterricht während der ganzen Jugendlehrzeit immer dem synthetischen zu Hilfe komme; sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was das Leben herbeiführt, zweifelhaft. Dies vorher bemerkt, ist sein specieller Gang folgender.

92. Erstens der Empirie entspricht die allgemeinste Art der Synthese, das combinatorische Verfahren, welches deshalb, besonders in der Form des Variirens, am frühesten und am meisten, bis zur vollkommensten Geläufigkeit eingeübt werden muß. Zu dem Ende begiebt man sich zunächst in die empirischen Fächer, die in ihren Classificationen combinatorische Synthesen aus den Reihen der Merkmale sinnlicher Dinge, der Farben, der Gewichte, der Härte, der Elasticität u. s. w. darbieten, womit man auch ähnliche Synthesen der räumlichen Formen verbindet. Ferner gehören hierher einerseits der grammatikalische Unterricht, namentlich das Decliniren und Conjugiren, wobei die zuvor klargemachten Allgemeinbegriffe persona, numerus, tempus, modus variirt werden, andererseits mancherlei arithmetische Operationen. Ist hierdurch der combinatorische Blick geschärft, so wird man nun nicht nur das Gerüst jeder Wissenschaft überhaupt richtig darstellen, Classificationen richtig lehren und darüber philosophiren können, sondern derselbe kommt überall, wo Vielerlei zugleich bedacht sein will — bei den syntaktischen Sprachübungen, bei der Auffassung des Skeletts der Geschichte, der gesellschaftlichen Einrichtungen und Verhältnisse, selbst der ästhetischen Bildung und der eigentlichen Speculation — vortrefflich zu Statten.

93. Zweitens die speculative Synthese, welche von der combinatorischen gänzlich verschieden ist und auf den Beziehungen der Begriffe unter einander beruht, setzt eine Vertiefung in speculative Probleme voraus. Allerdings liegt eine solche gewöhnlich nicht innerhalb der Sphäre der erziehenden Thätigkeit; doch muß die Pädagogik wollen, daß der Geist des Zöglings, ganz ohne Rücksicht auf ein System, an den Problemen der Speculation wenigstens in so weit geübt werde, als es die Fähigkeit fordert, sich vielseitig auch im Forschen beschäftigen zu können. Der synthetische Unterricht schließt sich deshalb auch hier an den reellen Boden aller Erkenntniß, an die Erfahrung an, und versucht sich mit dem Zögling zunächst an Problemen der Physik, an solchen Hypothesen, aus denen man synthetisch die Thatsachen der Erfahrung meint begreifen zu können. Das

Wichtigste ist hierbei, daß man allmälig, nachdem sich der Gedankenkreis aufzuklären und zu associiren Zeit genug gehabt hat, die Begriffe hervorzieht, welche unmittelbar das Reale zu betreffen scheinen, und dann an den Verwickelungen, in welche eben solche Begriffe das Denken führen, das Bedürfniß speculativer Methoden fühlbar macht, zu dessen Befriedigung man für's Erste — da der Gegenstand in seiner wahren Bedeutung weit über die Jugendlehrzeit hinausfällt — hier logische Vorträge eintreten lassen kann. Ist alsdann andererseits auch das Studium der Mathematik schon hinreichend vorgeschritten, so kann nun auch eine Beschäftigung mit philosophischen Systemen, am besten mit den ältesten, folgen, wobei auch die Probleme, die sich auf Recht, Staat, Freiheit, Glückseligkeit u. s. w., also aufs Practische beziehen, zur Sprache kommen.

94. Drittens, was die ästhetische Synthese betrifft, so hat der ihr entsprechende Unterricht in Betreff der meisten Künste zu bedauern, daß die Theorie'n noch nicht hinreichend aufgeklärt sind. Er wird sich deshalb hier mehr an einzelne Meisterwerke der verschiedenen Kunstgattungen halten und die einzelnen Schönheitsverhältnisse, wo sie mit Sicherheit nachzuweisen sind, in dem Geiste des Zöglings componiren oder sie unmittelbar, wie etwa in der Musik, vorlegen. Die meiste Gelegenheit für diesen Unterricht bieten die eigenen Versuche des Zöglings dar, dem jedoch keine Kunsturtheile und Kritiken sollen aufgedrungen werden, weil der ästhetische Sinn sich nur durch viele einzelne Selbstverständigungen, die das Gemüth in stiller Achtsamkeit auf das ruhig und klar Geschaute vollzieht, allmälig ergiebt. Der höchste ästhetische Geschmack aber ist der sittliche, für den deshalb der Unterricht durch synthetische Darlegung der sittlichen Grundverhältnisse oder der Ideen mit aller Kunst und selbst Wärme der Darstellung zu sorgen hat, damit der Zögling die Kraft eines reinen sittlichen Sinnes in seinem eigenen Gewissen gegen sich selbst könne wirken lassen.

95. Viertens, in Bezug auf die Theilnahme am Menschen, ist es gerade der synthetische Unterricht, von dem man die Erwartung hegt, daß das Herz des Zöglings groß und voll werde von Allem, was menschlich und für Menschen ist. Zu solchem Zwecke wird er den Zögling veranlassen, die mannigfaltigsten Bilder der Menschheit in sich selbst zu erzeugen, und den Stoff dazu bei den Würdigsten unter den Dichtern und Historikern suchen. Obwohl ihm dabei Alles willkommen ist, aus dem sich eine gelinde Wärme des Gemüthes beharrlich entwickelt, wird er doch ein chrono-

logisches Aufsteigen von dem Ersten in der Geschichte, der sich rein und deutlich genug in seinen Gemüthsbewegungen ausdrückte, zu den Neueren beobachten, um die bei erweiterter, verpflanzter und nachgeahmter Cultur entstandenen Divergenzen der Individualitäten in den Einzelnen, wie in den Völkern, der Theilnahme nahe zu bringen. Indem der synthetische Unterricht auf diese Weise unter gehöriger Auswahl den Gang der menschlichen Cultur durchläuft, und zu den verwickelteren Zuständen der Gegenwart gelangt ist, — muß er seine Synthese mit einem Gegensatze zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideale dessen, was die Menschheit sein sollte, und mit der vermittelnden Ueberlegung schließen, wie sie es werden könnte und was der Einzelne dafür zu thun habe.

96. Fünftens, in Rücksicht der gesellschaftlichen Theilnahme soll der synthetische Unterricht zunächst aus dem analytisch Gewonnenen (89.) die Begriffe der geselligen Fügsamkeit und Unfügsamkeit neben den Wirkungen der Noth und der Umstände hervorheben, wodurch selbst widerstreitende Kräfte in der Societät besänftigt oder zusammengehalten werden. Aus diesen Begriffen lassen sich dann unmittelbar practische Regeln der Gesellung für das Individuum ziehen, das den möglichen Effect seines Interesse von den natürlichen Kräften in der Gesellschaft nicht kann unabhängig machen. Dadurch tritt die Unentbehrlichkeit der Bescheidenheit und das Unangebrachte aller Räsonnirsucht in helles Licht, „welche mit vieldeutigen Reden müssige Leerköpfe füllt und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt“. Dagegen ist es die weitere Aufgabe der Synthese, das gesellschaftliche Interesse in eine ökonomische Besinnung höherer Art zu vertiefen: den öffentlichen Verkehr mit den ihn belebenden oder schützenden oder drückenden Kräften, die verschiedenen Verwaltungszweige, die Kräfte der gesellschaftlichen Assimilation, wie Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit, öffentliches Vergnügen, Sitten u. s. w., dies Alles zu einer Zeichnung der Gesellschaft zusammenzustellen, worin der Jüngling erst jeden Beruf vorher kennen lernt, ehe er selbst einen wählt.

97. Sechstens die Synthesis in der Religion beginnt in der frühesten Zeit, wo das kindliche Gemüth über sich hinauszuschauen anfängt, durch eine Erweiterung des Familienbegriffes: „die Familie diene als Symbol der Weltordnung und von den Ältern nehme man idealisirend die Eigenschaften der Gottheit. Das Kind darf mit der Gottheit reden,

wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen in immer steigender Deutlichkeit die Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihrem Schicksale nicht angehören könne. Er empfange früh, aus der Hand der Kunst selbst, was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. Man zeichne ihm die Epoche des Sokrates aus, wo das Schicksal (das heißt die reale Vorbestimmtheit der Weltgeschichte ohne Causalität und Wille) von der damals neuen Idee der Vorsehung anfing, verdrängt zu werden. Man vergleiche ihm unsere positive Religion mit der, in welcher Plato die griechische Jugend auferzogen wünschte. Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswerth finde, keine Religion zu haben: und sein ästhetischer Sinn muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich aus einer realen Natur ohne reale Gottheit unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht." Vor dem übermüthigen und unduldsamen Sinne, vor jedem nicht hinreichend vorbereiteten Denken muß ihn eine Hinweisung auf die vielen vergeblichen Versuche selbst reifer Männer in dieser Hinsicht warnen. —

98. Der im Obigen nur skizzenhaft beschriebene Gedankenkreis muß nun von dem Erzieher reiflich erwogen werden; nach ihm hat er das ihm selbst zu Gebote stehende Wissen zu ordnen. Sind alsdann einerseits noch die Bedürfnisse und die Individualität des Zöglings, andererseits die Umgebung hinreichend erforscht, so kann er auf Gelegenheiten denken und solche veranstalten, wodurch er den Unterricht am besten in Gang bringt, d. h. er kann nun seinen Lehrplan machen. Für diesen liegen sowohl die Gesichtspunkte, wie auch die Objecte und die Methoden in dem Gesagten vor Augen: die Specialität der Anwendung kann nur der practische Blick, den Umständen gegenüber, bestimmen.

VI.

Das mögliche Resultat des Unterrichts.

99. Gesetzt, der Pädagoge findet eine edle Natur im Zögling vor, welche ihm mit der Fülle jugendlicher Empfänglichkeit offen entgegenkommt, so wird er zunächst genug zu sorgen haben, einem solchen Gemüthe fortwährend durch Darreichung vielseitiger Lehre zu genügen. Es wird mithin,

noch vor allen näheren Bestimmungen, wenigstens als allgemeines Resultat Ausfüllung des Gemüthes vom Unterrichte erwartet.

Außer dieser quantitativen Angabe, liegen die übrigen Resultate, die möglicher Weise der Unterricht hat, theils in der Qualität der Gemüthslagen, die er bereitet, theils in der Art, wie sich dieselben zu dem Fortgange des wirklichen Lebens verhalten.

100. Blickt man in dieser Hinsicht auf die angegebenen Glieder des Interesse zurück, so erkennt man leicht, daß zunächst die Empirie, die bloße Beobachtung, hier einerseits wegen des Reichthums der Gegenstände, die sie zu durchsuchen und aufzunehmen hat, andererseits in Rücksicht der immerwährenden Nahrung in Betracht kommt, welche sie der Theilnahme in dem wechselnden Wohl und Wehe der Menschen und Staaten darbietet. Aus diesem Grunde läßt sich von der Verbindung der Empirie und Theilnahme behaupten, daß wir durch sie uns jeden Moment der Zeit zueignen, durch sie eigentlich leben.

Speculation und ästhetischer Geschmack ferner, die beide dem Wechsel und der Veränderung abhold und über das Leben zu herrschen bestimmt sind, bilden die Anker der Besinnung und der Persönlichkeit. Jene mäßigt die Beobachtung, die endlos sammeln, und kühlt die Theilnahme, die in der Hitze ihrer Forderungen überall handelnd durchgreifen möchte; der ästhetische Geschmack giebt der vorhandenen Kraft seine Musterbilder und Ideen, um in den Schranken der Überlegung zu versuchen, das Anständige, Schöne, Sittliche und Rechte als eine heitere Arbeit des besonnenen Lebens darzustellen. An beide schließt sich die Religion, der wir Alle zum geistigen Ausruhen bedürfen.

Das richtige Verhalten dieser Gemüthslagen unter sich und zu dem Leben, ein Verhalten, worin Lebenslust mit Hoheit der Seele vereint liegt, ist es, was der vielseitige Unterricht zu bereiten trachtet und möglicher Weise zum Erfolg haben kann.

101. Ein Jeder aber weiß, daß die Natur selbst, in der Entwickelung ihrer Perioden, auch Gefahren mit sich bringt, durch die das Werk des Unterrichtes und der Erziehung überhaupt zweifelhaft wird. Gerade dann, wenn die natürliche Regsamkeit am meisten gespannt ist und der Erweiterung des Interesse am meisten zu Dienste steht, treten auch die einzelnen Punkte näher vor's Auge, die den geistigen Blick mehr, als das Andere, an sich fesseln und ihn in die Enge ziehen. Der Jüngling fängt an, von seinem

Thun und seiner Stellung in der Zukunft zu träumen, also auch von den Mitteln und Wegen und Hindernissen und Gefahren, welche damit zusammenhängen. Dadurch wird leicht das Nützliche und Schädliche allein interessant, das Übrige gleichgiltig; „Menschen, Sachen und Wissenschaften werden danach gesichtet; selbst der ästhetische Geschmack und die Forschung suchen die Höhe der Zeit, um sich mit den Zeitgenossen bequem abzufinden; statt der Theilnahme erhebt sich die Liebe, und die guten Wünsche für die Gesellschaft suchen ein Amt. Nun giebt es Gönner und Neider und Zweideutiggesinnte: man muß wachen, schonen, gewinnen, umgehen, blenden, schrecken, schmeicheln, und — bei so vielem Interesse kann die Vielseitigkeit nicht mehr in Frage kommen."

Diesem Hergange gegenüber steht indeß möglicher Weise auch ein anderer, bei dem das Übel nicht so groß ist. Das wohlgeordnete und wahrhaft vielseitige Interesse, durch einen anhaltenden und kräftigen Unterricht erzogen, kann sich der Verstümmelung seiner selbst widersetzen; es kann zu dem Lebensplane seine Stimme geben, selbst Mittel und Wege wählen und verwerfen und sich eigene Aussichten eröffnen; es kann schon durch die bloße Darstellung einer gediegenen Persönlichkeit handelnd auftreten, und diese mit Schranken umgeben, die für keine rohe Willkür durchbrechlich sind.

Jedenfalls also wird der Gesamterfolg des Unterrichts von der Richtung abhängen, die das Interesse nimmt: dadurch wird es sich bestimmen, wer der künftige Mann sein werde. Dem Leben gegenüber sondert sich im Menschen, was er will und was er nicht will, und es spricht sich aus, was er von sich halte. Das Resultat des Unterrichts stößt an das Resultat der Charakterbildung.

Viertes Kapitel.

Von der Zucht.

Zu der Zucht gehört jede unmittelbare Einwirkung auf das Gemüth des Zöglings, welche die Absicht hat, diesen zu veredeln und der Sittlichkeit entgegenzuführen. Ihre Verbindung mit der Regierung und dem Unterrichte, wie mit den Erziehungszwecken, ist oben angedeutet (48.); jetzt muß angegeben werden, was der Zucht, als einer dem Begriffe nach besonderen Thätigkeit, im System der Pädagogik unterzuordnen ist. Dazu wird auf der einen Seite die Betrachtung des Verlaufs gehören, den das Gemüth sowie es von seiner eigenen Natur und vom äußerlichen Einflusse abhängt, in seiner allmäligen Annäherung an einen Charakter zu nehmen pflegt; auf der anderen Seite alles Dasjenige, was die Zucht aufzubieten hat, um sowohl in diesen Verlauf unterstützend einzugreifen, als auch gegen die möglichen Verirrungen desselben hemmend aufzutreten. Es läßt sich dieser Stoff nach den folgenden Gesichtspunkten ordnen.

I.

Der Gang der Charakterbildung.

102. Der Sitz des Charakters ist der Wille, und die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt einen solchen oder einen anderen Charakter. Wie der Charakter werde, wird also beantwortet sein, wenn angegeben ist, wie der Wille zur Entschlossenheit komme.

Fragt man zuvörderst, was ein Wille ohne Entschlossenheit sei, so kann man ihn kaum noch Wille nennen. Denn eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein bloßes Sichhinneigen zu einem Gegenstande, ohne die Voraussetzung, man werde ihn erreichen, kann nur Begehrung oder Verlangen heißen. Wer also spricht: ich will, — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, genießend.

Mithin ist es die That, — die bloß innere oder die als möglich gedachte äußere — die den Willen aus der Begierde erzeugt. Zu der That aber gehört Fähigkeit und Gelegenheit.

Von hier aus muß sich also übersehen lassen, was zusammenkomme, um einen Charakter zu bilden. Es leuchtet ein, daß zunächst von den Begehrungen des Menschen sein Thun abhängt, welche theils körperlichen Ursprungs sind, theils aus geistigen Interessen entstehen. Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten hinzu, und diesen gegenüber drittens die äußeren Gelegenheiten oder Hindernisse, deren Einfluß desto complicirter, mehr begünstigend oder erschwerend ist, je mehr oder weniger Mittelglieder sie zwischen das Innere und die That zwischenschieben. Endlich kommt überhaupt der ganze Gedankenkreis samt dessen Wechselwirkung mit der Erfahrung und Lebensart in Betracht. Hierüber ist Folgendes zu bemerken.

a. Der Einfluß der individuellen Dispositionen.

103. Jedes Individuum ist, wie es aus den Händen der Natur hervorgeht, eigenthümlich disponirt: nach der Beschaffenheit seines Körpers, nach der Verbindung des realen Trägers der geistigen Zustände oder der Seele mit dem Körper, und nach dem Verhalten der geistigen Zustände unter einander. Was diesen Dispositionen gemäß werden und das Individuum in der Folge aus sich machen kann, bildet sich und reift langsam: der Stoff, den Erfahrung, Umgang und Unterricht darbieten, sammelt sich nur allmälig, und will Zeit haben, bis die inneren Thätigkeiten alle in Gang kommen und ihre rechte Spannung erhalten. Dies zieht sich bis ins Mannesalter fort, wo sich auch erst die Gelegenheit zum eigentlichen Handeln einstellt. Mithin kann vom Charakter in den früheren Jahren hauptsächlich nur Dasjenige vorhanden sein, was innerlich erst zur That strebt, gleichsam das flüchtige Wesen, aus dem der Charakter sich in der Folge krystallisiren wird. Gerade zu der Zeit aber, wo die Formen des Gemüths zum Charakter festwerden, also beim Anfange des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt, kommt es darauf an, welche Gelegenheiten mit den vorher gesammelten Begehrungen concurriren, und also auch umgekehrt, welche individuellen Gemüthsformen den Gelegenheiten entgegen kommen.

104. Hierbei besteht indeß der wichtigste Unterschied nicht darin, wozu der Mensch Neigung zeigt, sondern vielmehr in einer formalen

Eigenheit, welche bei den Individuen gradweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemüthslagen schwerer oder leichter wechseln. Die Schwerbeweglichen, die am Bekannten mehr hängen, als dem Neuen zueilen, sich durch keinen Schein blenden lassen, sondern nüchtern in ihrer eigenen Welt wohnen, haben, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, die vortrefflichste Disposition; nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die Leichtbeweglichen dagegen, denen der Unterricht zwar keine Mühe macht, die aber bald Dieses bald Jenes begehren und treiben, sind dem Zufall ausgesetzt und bringen es fast nie zu einer so gediegenen Persönlichkeit, wie jene. Sie bedürfen deshalb auch der Zucht noch über die Zeit der Erziehung hinaus, und der Grad der Beweglichkeit des Gemüthes kann selbst so groß sein, daß auf einen Charakter gar nicht zu rechnen und also auch die Zucht fast unmöglich ist.

105. Endlich kommt allerdings für die Charakterbildung auch der Unterschied in den individuellen Dispositionen in Anschlag, von dem es abhängt, was dem Individuum leichter und was schwerer gelingt. Denn das Gelingende wird gern gethan und oft wiederholt, und kann, wenn nicht selbst Zweck, doch wenigstens Mittel zur Begünstigung anderer Zwecke werden. Dabei ist jedoch der hohe Grad des Gelingens einzelner Thätigkeiten, wie solcher beim besonderen Genie sich findet, keineswegs für die Charakterbildung schlechthin willkommen, indem es keine unter denselben, sogar nicht im Reiche der Wissenschaften giebt, von deren einzelnem Sitze aus sich der ganze Mensch zu beherrschen, und welche den ihr Hingegebenen für sich allein im Strom des Lebens zu tragen vermöchte.

b. Der Einfluß der Lebensart.

106. Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf die Charakterbildung wirke, wie nöthig die Vorsicht sei, Kinder von den Lustbarkeiten der Erwachsenen zurückzuhalten, welchen wohlthätigen Einfluß dagegen eine genaue und regelmäßige Hausordnung auf sie ausübe: dies ist schon zu oft entwickelt, als daß davon hier noch zu reden nöthig wäre. Andererseits aber ist auch zu bedenken, daß durch eine zu peinliche und einförmige Regelmäßigkeit die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen veranlaßt, und dadurch der Charakterbildung insofern geschadet werden kann, als jene sich mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung ent-

windet und ihren eigenen Weg sucht; sobald der Zögling jedoch es sich sagt, er wolle anders, als der Erzieher, ist es mit der Erziehung vorbei. Wo also die Begehrungen schon im Entstehen richtig geleitet sind, und noch mehr, wo sie aus einem gleichschwebenden Interesse aufsteigen, dem zu Folge die Jugend eine an sich tadellose, in ihren Augen aber ernste Beschäftigung treibt: da gewinnt offenbar die Charakterbildung an Sicherheit des Erfolgs, wenn man der jugendlichen Kraft möglichst viel Luft giebt. Andererseits ist es bekannt, welche Schranken und Hindernisse hier dem Erzieher durch den Umstand entgegentreten, daß mitunter schon Knaben durch die Verhältnisse ihrer Geburt sich bestimmen lassen, ihre Gesinnungen, Begehrungen und Beschäftigungen dadurch färben, und der Zucht nicht weniger, als dem Unterricht nur so viel einräumen, als mit dem schon vorempfundenen Geiste ihrer künftigen Lebensart zusammenstimmt. Hierüber läßt sich jedoch im Allgemeinen nur so viel sagen, daß der Erzieher gerade *seine* Lage sorgfältig durchsuchen und Alles benutzen muß, um die Forderungen der vielseitigen und sittlichen Bildung möglichst mit dem Bedürfniß *seines* Zöglings in Einklang zu bringen.

c. Der Einfluß des Gedankenkreises.

107. Der Gedankenkreis ist der Vorrath, woraus das geistige Interesse erwächst, das Einzelne zur Begehrung, zum Wollen und Handeln aufsteigt. Er schließt auch das Maschinenwerk der Klugheit, die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht verfolgen könnte, sowie die Gefühle, Meinungen, Vorurtheile, Irrthümer, Maximen und Grundsätze in sich: in ihm hat die ganze geistige Geschäftigkeit, das ursprüngliche Leben der Seele seinen Sitz.

Davon also, was der Gedankenkreis einschließt und wie er sich in sich bewegt und umtreibt, hängt nicht bloß der objective, sondern auch der subjective Theil des Charakters ab: die Bestimmtheit des Letzteren wird eine Stelle zwischen den beiden Extremen dieses Verhältnisses einnehmen, zwischen dem nach Klarheit, Association, System und Methode reich geordneten und vom sichern, consequenten und Alles überschauenden Einheitspunkte der Persönlichkeit beherrschten — gegenüber dem verworrenen, dürftigen und schwankenden Bewußtsein.

108. Gesetzt zunächst, der geistige Umtrieb gehe mit einer gewissen

Sicherheit und Festigkeit von Statten, so droht seinem Abschlusse die erste Gefahr von Seiten des mangelhaften oder falsch gelenkten Interesse. Sobald die geistige Regsamkeit des Zöglings die Richtung des Egoismus annimmt, ist der Charakter bald entschieden, aber auch sicherlich verdorben. Sind auf der anderen Seite zwar alle geistigen Interessen rein und wach, ist jedoch keins derselben bis zum eigentlichen Fordern der Fortbildung und zum Handeln ausgebildet, so giebt es für die vielen Zwecke leicht zu wenig Mittel: die übermäßige Betriebsamkeit erreicht nicht viel, sie zerstreut das Wollen, und der Charakter — bleibt klein. Fehlt endlich nicht bloß die innere Sicherheit, sondern ist der Gedankenkreis auch arm und mangeln die geistigen Interessen: dann ist der Boden für die aus dem Körper entspringenden animalischen Begehrungen, für den Wucher der unsittlichen Rohheit leer, auf dem höchstens das Zerrbild eines Charakters entstehen kann.

Es ist also klar, daß die Gränzen des Gedankenkreises auch Gränzen für den Charakter sind, daß deshalb die Bildung des Letzteren sich vorzüglich auf die Bearbeitung des Ersteren stützen, und der erziehende Unterricht für den wichtigsten Theil des pädagogischen Geschäftes angesehen werden muß.

d. Der Einfluß besonderer Zufälligkeiten.

109. Dürfte man aber auch annehmen, daß das Leben Veranlassungen genug darreichte, den eigenthümlichen Werth verschiedener Gesinnungs- und Willensverhältnisse zu beurtheilen, und auch der Unterricht die ganze Reihe der sittlichen Elemente zur Klarheit bringen, ja es ihm gelingen könnte, durch Bildung des Gedankenkreises dem sittlichen Urtheile, der Grundlage aller Sittlichkeit, eine unzweifelhafte Macht zu verschaffen: dennoch zeigt die Erfahrung, daß gewisse einzelne Lebensverhältnisse mitunter eine Wirkung aufs menschliche Gemüth ausüben und diesem eine moralische Kraft verleihen, wie solche auf keine andere Weise kann hervorgerufen werden. Vertiefungen in Freundschaft oder Religion, Erlebnisse in der Familie oder im Vaterlande, Begebenheiten, die mit lebhaften Contrasten eine sittliche Wahrheit im vielfachen Widerschein vor Augen halten, auffallende Phänomene geselliger Zerrüttung, kurz Scenen, die einen energischen und anhaltenden Effect haben und ganze, unzerstückelte Gedankenmassen aufregen: so Etwas läßt den Menschen oft plötzlich seiner selbst inne werden

und mit einer Charakterstärke auftreten, zu der er sich im gewöhnlichen Gange der Dinge nicht würde erhoben haben. Der Erzieher blickt in der That unter gewissen Umständen mit Hoffnung auf die Möglichkeit solcher Zufälle, und schöpft, wo die Persönlichkeit des Zöglings wenig Lobenswürdiges gewährt, aus dem Gedanken Trost, daß sein Unterricht wenigstens die psychische Möglichkeit künftiger Umwandlungen zubereitet. Allerdings ist mit solchen Fällen zugleich die Gefahr verbunden, daß, wenn es ein einzelner und wenig allgemeiner Gegenstand ist, von dem die Seele gefesselt und erregt wird, alsdann auch eine Art der einseitigen Biegung in sie kommt, worin das Rechte und Gute an sich mit einer besonderen Erscheinungsweise desselben verwechselt wird: es entsteht dabei leicht Partheilichkeit, Sectengeist, überhaupt eine Färbung des Denkens, Wollens und Handelns.

Auf der anderen Seite steht an sich den günstigen Wirkungen der Zufälligkeiten gegenüber die Möglichkeit der nachtheiligen: man weiß, wie leicht selbst eine starke sittliche Wärme allmälig durch Schicksal und eine reiche Menschenkenntniß wieder erkaltet.

II.

Die psychischen Thätigkeiten bei der sittlichen Charakterbildung.

110. Während das Obige die natürlichen Kräfte, die bei der Charakterbildung im Allgemeinen wirken, angab, kommt speciell für die Sittlichkeit in derselben Beziehung eine Reihe anderer Thätigkeiten in Betracht, die zwar theilweise auch die Entwickelung des geistigen Lebens von selbst mit sich führt, die aber dem größten Theile nach der künstlichen Nachhilfe bedürftig sind.

Die erste dieser Thätigkeiten gleicht der Reproduction der Vorstellungen, und wird am besten mit dem Namen „Gedächtniß des Willens" bezeichnet. Das Wollen muß, so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne Weiteres als dasselbe wieder im Bewußtsein hervortreten, wenn ein Charakter möglich sein soll, von dem als ein Merkmal früher die Beharrlichkeit im Wollen erkannt ist. (37.) Diese hängt aber ab vom Gedächtniß des Willens.

111. Was nun gewollt wird, das bildet das Elementarische des Objectiven im Charakter (37.). Es ist mannigfaltig, gleichartig oder entgegengesetzt, das Eine stärker oder schwächer gewollt, als das Andere. In Folge dieser Unterschiede erhebt sich, wenn Gedächtniß des Willens vorhanden ist, bald eine andere Thätigkeit, die Wahl, das heißt Vorzug und Zurücksetzung. Das Vorziehen und das Zurücksetzen bringt gewisse Abstufungen in das Wollen, giebt den Neigungen eine feste Construction, ertheilt jedem Wollen oder jedem in ein Wollen fallenden Gegenstande einen begränzten Preis, und läßt das Individuum inne werden, was es dulden oder nicht dulden, haben oder nicht haben, was es gern oder ungern treiben will. Es führt, mit einem Worte, diese Thätigkeit, die Wahl, zu dem, was Maxime und Grundsatz genannt wird (37.).

112. In diesem Allen ist aber noch nichts Sittliches. Dies kommt erst durch die dritte Thätigkeit hinzu, welche eigentlich der Wahl vorangehen und diese bestimmen muß, nämlich durch die sittlich-ästhetische Beurtheilung. Diese ist ein ruhig-klares, festes und bestimmtes Urtheilen, das einerseits über das Objective im Charakter seine billigenden oder verwerfenden Aussprüche thut, sich andererseits aber auch mit den subjectiven Bestandtheilen desselben, also mit den darin vorhandenen Allgemeinwillen und Grundsätzen verbindet. Erst durch diese Verbindung des sittlich-ästhetischen Urtheils mit den Grundsätzen fängt der Charakter an, ein sittlicher zu werden.

113. Findet nun eine solche Verbindung statt, so stellt sich leicht auch die vierte Thätigkeit als Product jener Verbindung ein, nämlich die moralische Entschließung. Diese erhebt die nach dem sittlichen Urtheile gebildeten Grundsätze zu praktischen Motiven, wonach das Objective des Charakters sich richten soll, und führt mithin, da ihr nicht immer die Befolgung sicher, sondern sie selbst gewissen Demüthigungen ausgesetzt ist, den negativen Theil der Sittlichkeit mit sich. Das Verhältniß des Wollens zu den in den moralischen Entschluß aufgenommenen praktischen Motiven drückt das moralische oder das Gewissensurtheil, als fünfte Thätigkeit, entweder bejahend oder verneinend aus.

114. Hieraus endlich folgen als sechste und siebente Thätigkeit einerseits die Selbstbeobachtung, andererseits die Selbstnöthigung, durch welche das Individuum gewissermaßen eine erhaltende, wiederherstellende und verbessernde Kunst auf sich selbst ausübt — die

eigentliche Selbsterziehung — wodurch es seine Persönlichkeit als eine sittlich charaktervolle bewahrt und weiterbildet.

Faßt man das Gesagte zusammen und zieht daraus in Bezug auf die sittliche Bildung einen Schluß, so ergiebt sich: daß nur aus der sittlich-ästhetischen Gewalt der moralischen Einsicht und Umsicht eine reine und begierdenfreie, mit Muth und Klugheit vereinbare Wärme für's Gute hervorgehen kann, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.

III.

Die Quellen der Unsittlichkeit.

115. Natürlich wird sich nun der thatsächliche Verlauf der sittlichen Charakterbildung in der Wirklichkeit vielfach modificirt verhalten, und die Begriffe der genannten Thätigkeiten dienen dazu, diesen Verlauf zu begreifen und zu würdigen, der, ehe er zu einigem Abschluß gelangt, von einer größeren oder kleineren Anzahl von Fehlern und Unsittlichkeiten begleitet wird. Die Quellen der Letzteren, sowie die Hauptgesichtspunkte, unter denen sie aufzufassen sind, müssen dem Erzieher nicht weniger bekannt sein, weil davon der Gebrauch abhängt, den die Zucht von ihren Maßregeln zu machen hat.

116. Zu den Quellen der Unsittlichkeit gehört nun aber zunächst unstreitig Alles, was sich unter den Kräften und Einflüssen, die bei der Charakterbildung wirken, Nachtheiliges, Hinderliches und dem Guten Entgegenstrebendes findet. Die natürlichen Dispositionen (103.) treten bei verschiedenen Zöglingen mehr oder weniger günstig für das Sittliche oder Unsittliche auf: die sogenannte Sinnlichkeit und das Temperament erzeugen besondere Classen von Fehlern, oder sind der Grund von Mängeln, die zu eben solchen führen. Nicht anders ist es mit den rein innerlichen Dispositionen, der größeren oder geringeren Leichtigkeit im Wechseln der Vorstellungen, der schlafferen oder lebhafteren Regsamkeit, der stilleren oder ausgelasseneren Phantasie u. s. w. Dasselbe ferner gilt in Bezug auf den Gedankenkreis (107.) als solchen, dessen Mangelhaftigkeit oder Armuth unvermeidlich natürliche Verstöße gegen das Sittliche herbeiführt. Ähnliche Wirkungen

endlich entspringen aus der Lebensart (106.) und mancherlei Zufälligkeiten, auf welche der Erzieher gefaßt sein muß (109.).

117. Werden also nach diesen vier verschiedenen Gesichtspunkten sich die Unsittlichkeiten des Zöglings als auf eben so viele Quellen zurückführen lassen, so kommen zweitens zu diesen noch hinzu diejenigen Mängel oder Verirrungen, welche in den das Sittliche insbesondere begründenden Thätigkeiten (110.) liegen können. Blickt man aber auf diese zurück, so erkennt man leicht, daß in solcher Rücksicht vorzüglich fünf Hauptpunkte in Betracht kommen, nach denen der Erzieher die Fehler des Zöglings auffassen muß, nämlich: 1) die Richtungen des kindlichen Willens; 2) die sittlich-ästhetischen Einzelurtheile und deren Mängel; 3) die Bildung der Maximen; 4) die Vereinigung der Maximen, und 5) der Gebrauch der vereinigten Maximen. Hierüber ist noch Folgendes zu bemerken.

118. Die Richtungen des Willens hängen vorzüglich von der Umgebung und den Beschäftigungen des Zöglings ab, welche die Begierden aufregen und wieder auf sich zurücklenken. Dabei ereignen sich Fehler der Art, wie Eigennutz, Neid, falscher Ehrgeiz, Streitsucht, regellose Freiheitslust u. dergl., die desto gefährlicher sind, je leichter sie bis zu Leidenschaften anwachsen können.

119. Das sittlich-ästhetische oder überhaupt das ästhetische Urtheil wird mangelhaft vorzüglich da, wo nicht von der frühesten Zeit die schädlichen Reize abgehalten werden und den natürlichen Begierden nicht eine so mäßige und doch genügende Sorgfalt entgegenkommt, daß die Jugend in ruhiger Klarheit und Heiterkeit verfließen und die sittlich-ästhetische Auffassung sich allmälig mit den anderen psychischen Thätigkeiten entwickeln, rein aussprechen, oft genug sich wiederholen und befestigen kann. Wo schon die Begierden einen Vorsprung gewinnen, und es schon zu Reibungen, Anklage, Zanken und Spotten kommen muß, damit der Zögling hört, was er sich selbst sagen sollte, wo erst Strafen oder doch Vorwürfe nöthig sind, um einen Gehorsam zu erzwingen, gegen den das Innere des Zöglings sich sträubt, statt seine Zustimmung zu geben, oder wo die Umgebung selbst kein reiner Spiegel des Sittlichen oder wo sie partheiisch oder in ihren eigenen Urtheilen Fehlern preisgegeben ist: da kann unmöglich der sittliche und ästhetische Sinn rein und ohne die mannigfaltigsten fremdartigen Beimischungen sich bilden, noch denjenigen Umfang bekommen, der nöthig ist, damit sich später das Sittliche nicht bloß in Ver-

einzelungen, sondern in seiner Vollständigkeit vor Augen legt. Und diese leider oft natürliche Verspätung des sittlichen und ästhetischen Urtheils ist der allgemeinste Grund der sittlichen Rohheit.

120. Bei der Bildung der Maximen ferner droht zunächst die größte Gefahr eine Verwechselung des Angenehmen und Nützlichen mit dem Guten. Allerdings schreibt diese Verwechselung sich eben her von dem mangelhaften sittlichen Urtheile, doch ist sie natürlich, weil in der Wirklichkeit die Begehrungen auf das Angenehme und Nützliche und dessen Gegentheile thatsächlich eher, als auf das Gute und Schöne zu stoßen pflegen und dadurch zur Bildung der ersten Lebensregeln Anlaß bekommen. Dies wirft ein Licht auf die Nothwendigkeit zurück, daß, um diesem Ursprunge unsittlicher Maximen vorzubeugen, besonders schon die Richtungen des kindlichen Willens sorgfältig beobachtet werden müssen, zumal es möglich ist, daß der Zögling in einer Umgebung lebt, die sich selbst mehr durch allgemeine Reflexionen von sogenanntem praktischen Werthe, mehr durch den Geist der Lebensklugheit, als der Sittlichkeit beherrschen läßt. Andererseits kommt bei der Maximenbildung der leicht schädliche Einfluß der gesellschaftlichen Sitten der Erwachsenen in Betracht, dem zu Folge sich namentlich in Betreff der Ehrenpunkte, der Höflichkeitspflichten u. s. w. falsche oder ungenaue Maximen ausprägen können.

121. Endlich die Vereinigung und der Gebrauch der vereinigten Maximen beginnt natürlich erst in der späteren Jugendzeit und hängt von der bis dahin überhaupt erreichten Bildung ab. Je weniger die Maximen von dem sittlichen Urtheile werden abhängig gemacht sein, und zwischen ihnen und diesem eine Verbindung gestiftet ist, desto gewisser wird das Sittliche dem bloß Angenehmen und Nützlichen untergeordnet und der Streit zwischen ihnen und den vom Individuum entworfenen Plänen und gemachten Erfahrungen bloß nach den Regeln der Lebensklugheit geschlichtet werden. Die besseren Vorsätze treten allmälig zurück und die Verstöße gegen sie werden immer matter empfunden; die Gewissensurtheile verschwinden mit der Geringschätzung der sittlich-ästhetischen Würdigung überhaupt; selbst die Bildung des Gedankenkreises wird zur sophistischen Beseitigung der moralischen Regeln und Gebote, zu einer erwünschten Vereinbarung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Denken und Handeln verwandt: „das Individuum sucht sein Heil entweder in der Ungebundenheit,

oder es schließt sich lediglich den Satzungen und den gemeinen Sitten an, um das innere Übel seiner Werthlosigkeit durch äußeren Schein zu verlarven.“ *)

IV.

Die äußeren Maßregeln der Zucht.

122. Zu Maßregeln wird die Zucht aufgefordert, theils von den Fehlern des Zöglings, theils von den Zwecken der Erziehung überhaupt, theils endlich von den Thätigkeiten und Einflüssen, welche der möglichen Erreichung jener Zwecke entweder förderlich oder hinderlich sind. Obwohl es ein ihnen allen gemeinsames Merkmal ist, daß die Zucht durch sie auf das Gemüth des Zöglings einwirken will, muß man sie doch nach den eben genannten Gesichtspunkten in zwei Classen sondern, nämlich in solche Maßregeln, welche nur mehr zu einer gelegentlichen und momentanen Anwendung, gewissen Fehlern des Zöglings gegenüber, geeignet sind, und in solche, die gewissermaßen, wie die Darstellung, Analyse und Synthese den Gang des Unterrichts, ebenso den stetigen Gang der Zucht ausmachen und sich an die Erziehungszwecke und die mit diesen verbundenen Thätigkeiten und Einflüsse eng anschließen. Zunächst von den Maßregeln der ersten Art, welche die äußeren heißen mögen.

123. Zu diesen gehört vor Allem das Betragen des Erziehers selbst gegen den Zögling, mit allen seinen Modificationen, wodurch Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Ernst oder Scherz u. s. w. sich zu erkennen giebt. Es wird vorausgesetzt, daß der Erzieher gesellschaftliche Geschmeidigkeit

---

*) Außer den im Obigen liegenden Eintheilungen der Fehler des Zöglings bietet dasselbe noch eine Sonderung dar, welche die anderen Eintheilungen gewissermaßen durchschneidet, nämlich die Unterscheidung solcher Fehler, welche der Zögling macht, von denen, die er hat oder zu haben scheint. Diese Classen sind durchaus verschieden, größtentheils entsprechend den verschiedenen Quellen, aus denen sie entspringen, wiewohl aus dem Ersteren und Letzteren durch öftere Wiederholung oder falsche Behandlung von Seiten des Erziehers, Fehler der mittleren Classe werden können. Überhaupt sollte an dieser Stelle nun das Speciellere von den Fehlern, und dann nachher, wenn die Maßregeln der Zucht angegeben sind, deren Behandlung nach psychologischen und ethischen Gesichtspunkten näher erwähnt werden. Herbart hat auch hierüber mancherlei wichtige Bemerkungen gemacht; doch ist es so wenig, daß es hier weggelassen werden konnte und die Darstellung jetzt zu den Maßregeln übergehen darf.

hinreichend besitze, um durch die Art seines Benehmens nicht bloß eine Superiorität über den Zögling zu behaupten, sondern daß dieser auch in dem Benehmen des Erziehers eine bildende Kraft empfinde. Hiervon hängt vorzüglich die Wirkung der vielen kleinen Maßregeln ab, von denen hier nur das Anhalten, Erinnern, Ermuntern, Tadeln, Erlauben, Verbieten u. s. w. braucht genannt zu werden.

124. Ferner gehören hierher die Maßregeln, durch welche Lust oder Unlust erregt oder abgehalten wird, zunächst das Gewähren oder Versagen, die Gewöhnung oder die Entwöhnung. Hierin verbindet sich die Zucht mehr mit der Regierung, ist aber durch die bildende Absicht von dieser verschieden. Sie erzeugt Lust und Unlust, entweder um eine gewisse Thätigkeit im Zögling hervorzurufen, oder ihn zu witzigen, oder aus anderen Gründen: sie gewöhnt oder entwöhnt, damit der Zögling Mancherlei ohne Murren ertragen oder entbehren lerne und dgl. Bei allen diesen Maßregeln ist es indeß von der größten Wichtigkeit, der Natur des Zöglings nicht zu nahe zu treten und insbesondere die Wirkungen der Zucht nicht durch unzeitige oder übertriebene Anforderungen zu schwächen.

125. Eine besondere Art der Unlusterregung ferner geschieht durch den Druck, welcher sich gegen eine innerliche Widersetzlichkeit im Zögling stämmt und insofern Zwang heißen kann, wie andererseits diejenigen Acte entweder der Lusterregung oder des Druckes, welche durch bestimmte Veranlassungen des Zöglings hervorgerufen und als deren Erwiderungen anzusehen sind, die unter dem speciellen Namen von Belohnung oder Strafe bekannten Maßregeln ergeben. Diese sind schon bei der Regierung erwähnt (25.), kommen hier aber unter einem anderen Gesichtspunkte in Betracht.

126. Der Zwang, den die Zucht ausübt, ist zwar niemals hart, doch oft sehr streng. Das äußerste Wort „ich will“ sucht die Zucht, wo möglich, mit dem milden Ausdrucke „ich wünsche“ zu vertauschen, und bedient sich da, wo sie beharrlich Etwas, das ungern geschieht, verlangen, oder Wünsche des Zöglings versagen muß, stets der gelindesten Formen. Ist vom Erzieher immer das richtige Verhältniß zwischen dem, was den Zögling drückt oder hebt, beobachtet, so wird er durch Ertheilung oder Entziehung der gewohnten Zeichen von Gefälligkeit und Beifall die Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemüths oft am leichtesten nach Gutbefinden lenken.

127. In Betreff der Strafe hat die Zucht einerseits Vergehen an sich, andererseits Vergehen gegen die Polizei des Hauses und außerdem noch solche Fehler zu unterscheiden, die sich entweder von selbst bestrafen, oder auf eine bestimmte Strafe wie auf eine natürliche Folge hinweisen. Die Ersteren, wo eine üble Absicht That wurde oder wo durch Sorglosigkeit Schaden entsteht, während sich die Sorgfalt von selbst verstand, können auch ohne Frage, ob eine vorher gegebene Vorschrift bekannt war, gestraft werden. Es kommen dabei die Grade der Zurechnung in Anschlag, in deren Betracht sich die Zucht auch um unausgeführte Absicht bekümmert, was die bloße Regierung nicht darf, und ein Verfahren wählt, von dem sie sich eine Einwirkung ins Gemüth glaubt versprechen zu können. In Rücksicht auf die anderen Vergehen, muß für die polizeilichen der Strafcodex bekannt sein, und für diejenigen, bei denen die natürlichen Folgen in Betracht kommen, wo möglich eine Strafe bestimmt werden, die am meisten für die Zukunft warnt und klüger macht.

128. Hiernach läßt sich nun auch beurtheilen, wie der Accent der Zucht sich von dem der Regierung unterscheidet. Er ist nicht kurz und scharf, sondern anhaltend, langsam eindringend und nur allmälig ablassend. Seine vorzüglichste Sorge muß sein, daß er das Gemüth des Zöglings nicht schief trifft und nicht gegen den Zweck empfunden wird. Allerdings hat die Zucht hierbei auf der einen Seite zur Vorbedingung eine offene Empfänglichkeit, einen kindlichen Glauben an die wohlthätige Absicht und Kraft des Erziehers, und andererseits ist zuzugestehen, daß sie nur in dem Maße wirkt, in welchem eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen, und ein schon vorhandener guter Wille oder eine erworbene Einsicht des Zöglings ihr entgegenkommt.

Dies Geständniß weist auf die Nothwendigkeit hin, daß die Zucht sich über die äußeren Maßregeln noch weit erheben, als Bildung des Gedankenkreises und des Charakters auftreten, und sich den inneren Thätigkeiten des Zöglings selbst anschließen muß, wenn ihre Sprache nicht wirkungslos verhallen soll.

V.

Die inneren Maßregeln der Zucht.

129. Das Verfahren der Zucht, wodurch sie sich als die eigentliche und das ganze pädagogische Geschäft umschließende Erziehungsthätigkeit charakterisirt (48.), bildet das continuirliche und planmäßige Betragen und Handeln des Erziehers, wovon in der Wirklichkeit immer nur ein bestimmter und dem Verhalten des Zöglings angemessener Bruchtheil sichtbar wird. Aber auch die Pädagogik als Lehre kann es nur in seinen Hauptzügen beschreiben und muß sowohl die Subsumtion der empirischen Fälle unter die Regeln, als auch deren Verbindung der ausübenden Kunst überlassen.

130. Erstens. Die Zucht bereitet dem Unterricht die rechte Stimmung. Für Ruhe und Ordnung in den Lehrstunden, für Entfernung jeder Spur einer Nichtachtung des Lehrers, soweit solche äußerlich zu erkennen wäre, sorgt die Regierung: die Zucht hingegen ist darauf bedacht, daß der Zögling schon vor dem Unterricht gehörig gesammelt sei, und sucht ihm allmälig ein tiefes Gefühl von der Nothwendigkeit einzuprägen, daß er dem Unterrichte mit der feinsten Aufmerksamkeit und mit Interesse entgegenkomme. Zu dem Ende bestimmt sie in vielen Fällen die Anordnung, den Wechsel und das Maß im Unterricht, beobachtet dessen Wirkungen und Fortschritt, und erstreckt ihre Sorge andererseits auf die Angemessenheit der Umgebung und Lebensart, um diese von allen den Unterricht und dessen psychische Nachklänge im Innern des Zöglings in der freien Zeit störenden Einflüssen zu reinigen und vor ihnen zu schützen.

131. Zweitens. Die Zucht sorgt für Klarheit und Ruhe im Gemüth, damit der sittlichen und ästhetischen Auffassung und Beurtheilung nichts entgegenstehe. Zu dem Ende entfernt sie zunächst Alles, was das natürliche Zartgefühl des Kindes verletzen, seine Wahrnehmung an Häßliches oder Unsittliches gewöhnen, den reinen und unbefangenen Blick verwirren, die Anfänge der Phantasie vergiften und in das natürliche Vergessen des eigenen Selbst den Keim des Egoismus legen könnte. Die Regierungsmaßregeln gegen die Wildheit des Zöglings werden durch sorgfältige Beachtung der Affecte, Aufwallungen und Begierden ergänzt, entweder um diesen zuvorzukommen oder die Reize dazu zu entfernen oder für nöthige Befriedigung Sorge zu tragen. Die Momente,

wo das Gemüth, durch Unterricht oder Umgebung zu sittlichen Auffassungen eingeladen, sich mit solchen zu beschäftigen scheint, wo das freie Phantasiren und dessen Ausdruck, das Spielen und Sichbeschäftigen, entweder allein oder in Gesellschaft Anderer, auftritt, müssen in Betracht der Richtung, Innigkeit, Beweglichkeit u. s. w. beobachtet und entweder nach Ermessen unbemerkt gestört oder geschont oder befördert werden. Jedenfalls jedoch hat die Zucht sich hier selbst vor übertriebener Ängstlichkeit zu hüten: sie darf bei zunehmenden Jahren sich nicht aller Umgebungen so bemeistern wollen, daß daraus eine sittliche Verzärtelung des Zöglings entstehen kann; sie hat vielmehr zu bedenken, daß derselbe ebensosehr gegen die Schädlichkeiten des ethischen, wie des physischen Klima's soll sichergestellt und mithin, zwar nicht ohne Vorsicht, ihnen muß ausgesetzt werden. Diese Vorsicht hängt davon ab, wie weit der Erzieher wahrnimmt, daß die Auffassung des Sittlichen und Unsittlichen von dem Zögling schon auf sich selbst zurückgebogen sei und die eigene Censur — der erste, aber allerdings auch unsichere Anfang aller sittlichen Bildung — an Zuverlässigkeit durch die allgemeine Stimme der nächsten Umgebung und des Unterrichts gewonnen habe.

132. Drittens. Die Zucht läßt den verschiedenen Anfängen des Sittlichen Zeit, sich der Natur des Zöglings gemäß zu entwickeln, und greift dabei abwehrend und ergänzend ein. Der Erzieher wird nicht meinen, daß der Gang seines Unterrichtes, womit er das Gebiet der sittlichen Begriffe durchschreitet, die Reihenfolge, in welcher er sie vorlegt, die Vollständigkeit, welche er dabei erreichen kann, der Zusammenhang, worin er Jedes mit allem Anderen darstellt — auch eine Norm für den Naturgang in der sittlichen Bildung der Individualität sei. Was der Unterricht obenan setzt, ist in der Wirklichkeit oft das Letzte, von seiner Vollständigkeit nur Weniges vorhanden, und von seinem Zusammenhange noch weniger: die blassen Begriffe von Werthschätzungen, Urtheilen, Entschlüssen, Willen, schweben so hoch über dem empirischen Verhalten des Inneren, daß dieses erst allmälig und nach seiner Weise ihnen nahe kommt. Kurz, die psychischen Thatsachen der Individualität ziehen eine bedeutende Gränzscheide zwischen dem Unterricht und der Zucht. Die Letztere hat sich hier in ihrem Verfahren nicht bloß an die sittlichen Ideen zu halten, sondern auch von den im Zögling vorhandenen Bruchstücken des ihnen Ähnlichen leiten zu lassen.

133. Zunächst, was das Recht betrifft, so pflegt statt dessen bekanntlich der Streit gewöhnlicher zu sein. Hierbei hat die Zucht auf der einen Seite vorzubeugen, auf der anderen zu schützen, und hauptsächlich zu beachten, daß Zank und Streit nicht an sich Gefallen erregen. Dahin gehört, daß schon die Versprechungen der Kinder unter einander nicht leichthin für ungiltig erklärt, andererseits aber auch die Empfänger aufmerksam gemacht werden, übereilte Versprechungen nicht anzunehmen; ferner, daß die beliebige Besitznahme von Gegenständen, die Zueignung selbst der herrenlosen oder weggeworfenen Dinge ohne Rücksprache, verboten, und es eingeschärft werde, daß die bloße Willkür des Einen kein Gesetz für Andere ist. Wird die Zucht hierdurch Vorsicht in rechtlichen Bestimmungen und die Einsicht von der Nothwendigkeit, sich gegenseitig zur Vermeidung des Streites zu fügen, dem Zögling nahe legen, so hat sie zugleich aber auch theils den Gelegenheiten zum Streite vorzubeugen, theils der dazu auffordernden natürlichen Kraft des Zöglings durch mancherlei äußere Einrichtungen edlere Wege der Übung derselben zu öffnen und zu wahrer Größenschätzung, also zur Wirksamkeit der Idee der Vollkommenheit und des Fortschritts in der Selbstvervollkommnung Anlaß zu geben. In Betreff der Billigkeit oder der Vergeltung andererseits hat die Zucht zwar dem Zögling zu erlauben, sich in der Beurtheilung des Maßes von Lob und Tadel, Lohn und Strafe zu üben; doch wird sie dabei, bis die Einsicht die nöthige Reife erlangt, für eine wirkliche Austheilung auf eine willige Unterordnung des Zöglings dringen müssen. Im Allgemeinen hat sich die Zucht in Rücksicht dieser beiden Factoren des Sittlichen, des Rechts und der Billigkeit, die Maxime zu setzen: nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, ihren Verkehr in keine erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln, einem Jeden zwar, sofern es ohne gewaltsame Kränkung des Rechts geschehen kann, zu dem Verdienten zu verhelfen, zugleich aber auch darüber hinweg auf das gemeinschaftliche Beste als auf Dasjenige hinzuweisen, welchem das Seine und das Verdiente freiwillig zu opfern sich gebühre. Dies leitet dann über zum Wohlwollen, das allerdings schon als Naturgefühl in der Form des Mitleids und der Theilnahme vorhanden sein muß, wenn seine eigenthümliche Würde soll jemals zur klaren, begierdelosen Anschauung gebracht werden, was denn auch mehr eine Aufgabe des Unterrichts, als der Zucht ist. Die Letztere suche, wo sich die Anlässe darbieten, die Gesinnungen des Wohlwollens,

gegenüber dem bloßen Recht, als das Höhere darzustellen; zeige, wie sich die Gesellungen unter seiner Voraussetzung viel leichter bilden; befördere deshalb frühzeitig das Mitempfinden von Freud' und Leid, und wehre den Theilungen der Interessen und der Begehrung.

Endlich was die innere Freiheit, die Folgsamkeit der Willen gegen die innere aus der Kenntniß der genannten Ideen entsprungene Einsicht, betrifft, so äußert sich diese unter Kindern mehr durch die Bemerkungen der Verstöße gegen sie an Anderen, selbst an Erwachsenen, als an sich selbst. Die Zucht hat die Kritiken des Zöglings in solcher Art auf ihn zurückzuwenden und besonders darauf zu sehen, daß sie nicht in den Fehler der Unbilligkeit oder gar der Verkleinerungssucht ausarten.

134. Viertens. Die Zucht kommt dem Gedächtnisse des Willens im Zögling zu Hilfe. Dies bezieht sich nicht etwa auf den bloßen Gehorsam, das Willfahren der Gebote und das Unterlassen des Verbotenen, welches zur Regierung gehört; sondern auf die Anfänge der eigentlichen Moralität. Diese verlangen, eben wegen ihrer Schwäche und Unsicherheit, daß der Zögling mit einer gleichförmigen und von jedem zerstreuenden Wechsel freien Lebensart umgeben und ihm zugleich eine persönliche Begegnung zu Theil werde, durch deren Consequenz und Gleichmuth er gewissermaßen gehalten wird. Das Mehr oder Weniger richtet sich nach dem Bedürfniß des Zöglings, und auch die Art des Haltens ist nach dessen Individualität verschieden. Bei dem im Allgemeinen Gutgearteten kommt es auf das Erhalten des Vorhandenen an, und bei Fehltritten auf eine Zurückweisung auf dieses Bessere. Die launenhafte Wildheit dagegen muß man sich selbst Verlegenheiten bereiten lassen, um sie beschämen und das Bedürfniß der Leitung fühlen lassen zu können. Der eigentliche Leichtsinn ferner, der sich im Vergessen, in Unordnung und Unstetigkeit aller Art zeigt und meist ein Übel der individuellen Disposition ist, will mehr in seinem Treiben durchkreuzt, von Vielerlei abgehalten, so lange noch kein übler Wille sich eingemischt hat, gleichsam durch eine Allgegenwart des Erziehers zurückgewiesen, und allmälig an Ordnung und Regelmäßigkeit gewöhnt werden. Die träge Natur endlich will aufgestört, angehalten, und durch langsam steigende Forderungen der Arbeit oder durch den Reiz munterer Beschäftigung gekräftigt und belebt sein. Bei diesem Allen ist die vorzüglichste Aufgabe für den Erzieher selbst, stets das richtige Maß zu treffen, um keine gerechte Klage von Seiten des Zöglings zu veranlassen.

135. Fünftens. Die Zucht beobachtet, nährt, übt, lenkt den Geist des Duldens, des Besitzes, der Betriebsamkeit, und bestimmt den Zögling, zu wählen (111.). Hiermit wird der Anfang der eigentlichen Charakterbildung gemacht, indem aus den Verhältnissen dessen, was der heranwachsende Mensch dulden, besitzen und treiben will, sich allmälig die Maximen und Grundsätze herausarbeiten. Ja es hängt von dem gegenseitigen Verhalten dieser drei Punkte der ganze künftige Lebensplan ab, und die Zucht hat ihnen deshalb schon frühzeitig eine ernste Aufmerksamkeit zu widmen.

Die Geduld ist entweder activ oder passiv: sie zeigt sich im Handeln oder im Leiden und Ertragen. An Beides muß das Kind gewöhnt werden, wozu man reiche Veranlassungen theils schon im Leben überhaupt, theils in einer zweckmäßigen, die Extreme der Verweichlichung wie der Abhärtung vermeidenden, zwischen Ruhe und Arbeit, Ernst und Fröhlichkeit richtig wechselnden Zeitverwendung findet. Künstlicher Mittel, zumal solcher, die den Zögling gleichsam auf die Probe stellen sollen, bedarf es durchaus nicht, wie andererseits jede Art von neckender Behandlung entfernt bleiben muß.

Der Geist des Besitzes muß mit den Wünschen und der Nothwendigkeit des Entbehrens ins Gleichgewicht gesetzt und insbesondere vor der Gefahr des Egoismus und schmutziger Gemeinheit geschützt werden: nur weise Sparsamkeit, unter Vermeidung der Habsucht und der Verschwendung, ist zu begünstigen. Vorzüglich wichtig ist, daß die Zucht den Zögling mit den natürlichen Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringt, daß er Erfahrungen aller Art mache, um früh genug den wahren Werth der Dinge zu empfinden und ihn allmälig genauer schätzen zu lernen. Dadurch muß, unter Mitwirkung des Unterrichts, mit der Zeit jeder Begriff von den Hauptgegenständen des Besitzens, wozu mancherlei körperliche Vorzüge, Geschicklichkeiten, äußerer und geistiger Reichthum, Ehre u. s. w. gehören, ins rechte Licht treten, damit nicht von dieser Seite durch Bildung falscher Maximen und Strebepunkte die Sittlichkeit überhaupt, wie insbesondere die künftige Stellung in der Gesellschaft, zu leiden hat. Aus diesem Gesichtspunkte sind nicht bloß die pädagogischen Bestimmungen, die in Betreff des Eigenthums und dessen Verwaltung, das man dem Zögling zugestehen mag, gewisser Arten des Erwerbes, Tausches und Verkehrs unter den Kindern u. s. w. getroffen werden, sondern auch theilweise die Über-

gänge des Zöglings in seiner Stellung zur Umgebung und in der Gesellschaft zu beurtheilen und anzuordnen.

Der Geist der Betriebsamkeit äußert sich schon in dem ersten Bedürfnisse nach Bewegung, in dem freien Gebrauche der Glieder, wodurch Dinge gedreht und gewandt, zerbrochen und zusammengefügt werden, in den Spielen der frühen Kindheit. Die Zucht muß dieser natürlichen Regsamkeit sich allmälig bemächtigen, um ihr gewisse Richtungen, Stetigkeit und Dauer zu geben, um Zwecke hineinzutragen, die Späteres vorbereiten und erleichtern. Ein großer Theil der Bildung der Sinne und des früheren Unterrichtes gehört hierher, wobei die Zucht das Maß und die Verfahrungsweise, den Wechsel zwischen Ruhe, Erholung und Anstrengung bestimmt. Der Ernst, den die Kinder in das Spiel legen, bietet das natürlichste Mittel, ihre Thätigkeit auf dem kürzesten Wege zu gewinnen: nur muß der Erzieher für alle Bewegungen des jugendlichen Gemüths offen und empfänglich sein, Schuldloses und Unbedenkliches vom Zweideutigen und Gefährlichen zu sonderen wissen, und, scheinbar oft vom Zögling bestimmt, diesen durch natürliche Rückwirkung selbst bestimmen. Weiß der Erzieher den drei Gemüthslagen, die den Geist des Duldens, des Besitzes und der Betriebsamkeit einschließen, den gehörigen Reichthum und die nöthige Energie zu geben, wie es unter Voraussetzung der körperlichen Gesundheit und glücklicher Disposition möglich ist, so steht zu erwarten, daß auch ein richtiges Verhältniß derselben zu einander und eine vereinigende Besinnung den Zögling die Eine Wahl wird ergreifen lassen, die den Beruf und Plan seines Lebens feststellt.

136. Sechstens. Die Zucht greift zu der Zeit, wo die Richtungen, welche dem Geiste des Duldens, des Besitzes und der Betriebsamkeit durch das Wählen und Ausschließen gegeben werden, sich in Maximen und Grundsätzen befestigen, und also der subjective Theil des Charakters hervortritt, regelnd ein. Diese Zeit beginnt gewöhnlich im späteren Knabenalter, wo die Erfahrungen durch Umgang und Unterricht hinlänglichen Stoff im Gemüthe angehäuft haben, an dem sich das Begehren und die Reflexion durch Ausscheiden und Aneignen übten, wozu jetzt das eigentliche Räsonniren hinzukommt, um für das eigene Betragen und Handeln feste Stützpunkte zu gewinnen, diese gegen die Möglichkeit abweichender Denk- und Handlungsweisen zu vertheidigen, und die ihnen entsprechenden

Consequenzen gleichsam im Voraus zu übersehen. Der Erzieher muß sich jetzt besonders auf seine Kenntniß des Zöglings verlassen können, um sein Verfahren richtig zu wählen. Er muß wissen, wie weit das Räsonniren des Zöglings von dessen eigener Geistesthätigkeit entsprungen und getragen oder ob es mehr nur Nachahmung Anderer und ein blindes Aufgreifen gangbarer Redensarten und oft unreifer Behauptungen ist, wie viel Ernst und Tiefe oder bloße Disputirsucht, Phantasie- und Wortspiel darin liegt, was sich dabei von der Individualität des Zöglings geltend macht und gleichsam aus dem Innern seiner Seele mitwirkt, wie groß die Bestimmbarkeit des Räsonnirens durch Gründe ist, und wie weit der Zögling sich durch Begriffe und Schlüsse lenken und biegen läßt u. s. w. Von diesem Allen wird es abhängen, wann und inwiefern sich der Erzieher mit dem Zögling einlassen darf und zur Regulirung seiner Maximen und Grundsätze durch unmittelbares Theilnehmen an deren Besprechung und Erörterung mitwirken kann, oder ob der Zögling sich selbst überlassen bleiben und man nur einen vermittelten Einfluß auf ihn suchen muß. Jedenfalls ist und bleibt der Erzieher der Stellvertreter der Sittlichkeit und der sittlichen Ideen, und stellt sich als solcher jeder Verunreinigung der Maximen und Grundsätze, besonders deren Verfälschung durch das bloß Kluge, Angenehme und Nützliche, möglichst entgegen, dringt auf Consequenz des Handelns, gemäß dem als richtig, schön und gut Erkannten, und sucht dem Zögling auf jede Art begreiflich zu machen, daß die wahre Lebensweisheit mehr der Preis des Mannes, als eine Aufgabe der unerfahrenen Jugend ist.*)

137. Siebentens. Die Zucht schärft dem Zögling zur rechten Zeit das Gewissen. Es ist nicht zu erwarten, daß der Zögling seinen Grundsätzen immer treu und daß die Selbstbeobachtung bei ihm stark genug sei, alle Verstöße gegen das Sittliche, Edle und Schöne wahrzunehmen, am wenigsten, daß er sein Wollen, Betragen und Handeln nach der Vergangenheit und Gegenwart zusammenfasse, als seinen Lebenslauf in zusammenhängender Zeitreihe überblicke und daraus auf die möglichen künftigen Folgen schließe. Er bedarf deshalb einer Unterstützung von der Zucht, die ihn in sein Inneres zu schauen veranlaßt, sein Selbst gleichsam

*) Mit Recht sagt Herbart: „Die große Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durchgehends ihren Grund in großer Unwissenheit; sie ahnen nicht von ferne, wieviel schon gemeint und bestritten worden ist.“ Nur Erfahrung und Wissenschaft können solche Unbescheidenheit allmälig heilen.

im Spiegel ihm vorhält, ihn die Wahrheit hören läßt, wo er sie selbst sich ungern sagen würde, ihn durch Tadel oder Beifall drückt oder hebt, kurz, die ihn allmälig zu derjenigen sicheren, immer wachen und unbestechlichen Selbstkritik befähigen soll, ohne welche die sittliche Lenkung des eigenen Lebens unmöglich ist (39.). Nur hüte sich der Erzieher, weder zu übertreiben noch etwas zu leicht zu nehmen; er stelle die Gefahren, die aus jeder Übertretung eines sittlichen Gesetzes für die Persönlichkeit entspringen können, warnend vor die Augen; nehme die eigene Einsicht des Zöglings in Anspruch, und erscheine stets als der unparteiische Zuschauer, der nicht kränken und strafen, sondern durch seinen Rath helfen will. Es wird hierbei die genaueste Kenntniß vom psychischen Leben im Inneren des Zöglings vorausgesetzt, um bloß Verfehltes von dem Absichtlichen und Bewußtvollen zu unterscheiden, und um der eigenen Energie, womit der Zögling sich selbst zu helfen weiß, keinen unnützen Zusatz geben zu wollen; der Erzieher muß discret sein können. Selbst in dem Falle, wo zwischen den Grundsätzen und dem objectiven Theile des Charakters im Zögling ein Kampf eintritt (38.), soll vorsichtige Beobachtung vorangehen und nur mit behutsam andringendem Ernst die nöthige Unterstützung geleistet werden.

138. Achtens. Die Zucht ist bemüht, das System der Sittenlehre, welches der Unterricht darbringt, zu einem System der eigenen sittlichen Einsicht im Zögling zu erheben, und zu bewirken, daß dessen Cultur und thatsächliche Realisirung dem Zögling zur wichtigsten Lebensangelegenheit werde. Die Zucht verbindet sich hierin aufs Innigste mit dem Unterricht, von dem, was das Sittliche betrifft, nichts als nur dem wissenschaftlichen Interesse dienend soll angesehen werden. Der wahrhaft erziehende Unterricht allein ist im Stande, von früh an die Zeit richtig vorzubereiten, wo das Denken und Philosophiren theils mit der systematischen Bildung der ethischen Begriffsreihen vorzüglich beschäftigt, theils bedacht ist, darin einen endlichen Abschluß und zugleich diejenige Erkenntniß und Überzeugung zu gewinnen, durch welche das Leben in seinen Formen und Anforderungen richtig verstanden wird. Der Erzieher weiß, daß die Differenzen des Wollens und Handelns, die unter sonst edlen und achtungswürdigen Männern stattfinden, nicht sowohl in einer Verschiedenheit der Zwecke und Absichten, als in einer abweichenden Auffassung der Principien der Sitten- und Rechtslehre und deren Verbindung mit der Gesamtheit

der Erkenntniß überhaupt ihren Sitz haben. Und er weiß, daß eine von diesen Verschiedenheiten auch sein eigenes System charakterisirt, und es mithin keine absolute Gewißheit giebt, daß der Zögling das, was er als Jüngling für das Richtigste hält, auch noch als Mann dafür halten wird. Hat der Unterricht aber den Zögling, soweit es nach Maßgabe anging und die Reife des Verstandes es zuließ, mit allen Schwankungen und Abweichungen der Art bekannt gemacht, und hat die Zucht andererseits alles Edle und Gute in dem Zögling gehalten und unterstützt, die wahre Wärme dafür hervorgerufen und den feinen Sinn der sittlich-ästhetischen Beurtheilung genährt und gekräftigt, so steht zu hoffen, daß den Zögling auch in sein Mannesalter hinüber ein solcher Ernst und eine solche Gesundheit des Denkens begleiten werde, die ihn, wie die Grundsätze vor den Verführungen des Lebens, ebenso vor dem falschen Glanze und den Verlockungen trüglicher Speculation schützen.

139. Endlich. Die Zucht nährt die Innigkeit und Demuth des religiösen Gefühls mit den Resultaten der Erfahrung und des Unterrichts, um es vor Verflachung und Ausschweifung zu schützen, und stellt die wahrhafte Religiosität dem Zögling als die unentbehrliche Ergänzung der Tugend und der Erkenntniß dar. Während in dieser Rücksicht die frühere Kindheit gewöhnlich wenig Sorgen verursacht, werden diese im Jünglingsalter um so größer, je mehr es von der einen Seite schon der Sittlichkeit an Haltung fehlt, oder je weniger der Gedankenkreis an Klarheit, Ordnung, Weite und Tiefe gewonnen hat. Andererseits droht, selbst im entgegengesetzten Falle, das Denken mit seinen Verirrungen, die Phantasie mit ihren mystischen Gestalten, die Individualität mit ihren Verfälschungen. Diesen Gefahren muß die Zucht, ohne jedoch der Individualität irgend welche Gewalt anzuthun, dadurch vorbeugen, daß sie den Unterschied zwischen der ahnenden Contemplation (67.) und dem begriffsmäßigen Denken oft genug hervorhebt, die engen Schranken des menschlichen Geistes zur tiefsten Empfindung bringt, die Idee Gottes mit einer Würde und Erhabenheit umkleidet, die jede leichtfertige Verwendung derselben als Vermessenheit zurückweist, und sie mit der sittlich-ästhetischen Weltanschauung so innig verbindet, daß das ganze Denken und Wollen in dieser einen Idee zur Ruhe gelangt.

VI.

Das mögliche Resultat und das Ende der Zucht.

140. Ist nun im Bisherigen das Geschäft der Zucht in seinen Theilen und deren Zusammenhang vor Augen gelegt, so fragt sich, welche möglichen Wirkungen der Erzieher erwarten und unter welchen Aussichten er die Erziehung und Leitung des Zöglings niederlegen kann. Da dies aber offenbar von den Umständen abhängt, so muß die Pädagogik ihre Antwort auf das Minimum beschränken. Jedenfalls wird die Zucht unter nur einigermaßen günstigen Verhältnissen im Stande sein, vielerlei Böses zu vermindern und zu verhüten; sie wird wenigstens Leidenschaften nicht aufkommen lassen und heftige Ausbrüche der Affecte abwehren und der Selbstbeherrschung unterwerfen; sie wird Behutsamkeit einprägen und einen Geist anständiger Gesellung hervorrufen; kurz, in dem Maße, als ihr Halten, Bestimmen, Regeln, Unterstützen, Tadeln, Loben, Erinnern und Warnen in dem Innern des Zöglings selbst nachwirkt, wird sie auf ein bestimmtes Quantum sittlicher Persönlichkeit rechnen und dies als ihr Werk ansehen dürfen.

141. Andererseits soll der Erzieher vor den Thatsachen der Erfahrung sein Auge nicht verschließen. Das jüngere Kind kann die Wohlthaten der Zucht unmöglich schätzen; nur von einem richtig geleiteten Knaben und Jüngling ist dies zu erwarten. Der Letztere kann aber auch möglicher Weise das Geschäft der Erziehung schon selbst übernehmen wollen. Alsdann muß der Erzieher allmälig zurücktreten und kann nur noch gelegentlich eingreifen; die Wirkung, die er noch üben kann, liegt dann fast allein in der Fortsetzung des Unterrichts. Aber auch dieser trifft nicht mehr ein bloß empfängliches Gemüth, sondern es treten ihm Selbsturtheile, Zweifel, eigene Denkrichtungen und Ansichten entgegen, zu denen sich mehr oder weniger in Folge natürlicher oder gesellschaftlicher Einflüsse (103. u. f.), auch Beugungen und Abweichungen in den Grundsätzen hinzugesellen können.

142. Dieser Gefahr ist das Werk jeder Erziehung ausgesetzt und keine Maßregel kann unbedingt dagegen schützen. Hier hängt Alles von der inneren Richtigkeit und Wahrheit der vom Zögling erworbenen Überzeugungen, von der Helligkeit und Weite seines geistigen Blickes, der ein Bewußtsein der Überlegenheit über das Schwanken der Menschen und der Meinungen ge-

währt, und von der Innigkeit des Dankes ab, den der Zögling für die Sorgfalt fühlt, die zu solchem Grade der Bildung ihn erhoben hat. Versagen diese Kräfte den Dienst, „so mag der Erzieher, wenn er selbst gefehlt hatte, Muth genug haben, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen, und auch daraus zu lernen. Der junge Mann mag immerhin, nun er groß geworden ist, auch Anderer Rede vernehmen! Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; — zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Muth, um seine Kraft, die angeborene, die anerzogene und die selbst erworbene, zu erproben und zu zeigen!"

Zweiter Abschnitt.

Die Erziehung im Verhältniß zur Wirklichkeit.

143. Das Vorhergehende umfaßt das Hauptsächlichste, was die allgemeine Pädagogik als Lehre und als Bestandtheil der Philosophie nach Herbart's Arbeiten enthält, wobei jedoch zu erinnern ist, daß gleichsam nur ein reines und sauberes Skelett damit gegeben werden sollte, welchem die organischen Umkleidungen fehlen, die es in den Originalschriften beleben und verschönern.

Dem Grundgedanken und der Absicht dieser Schrift entsprechend bleibt jetzt noch übrig, mit wenigen Worten die Stellung der Pädagogik zum thatsächlichen Leben und die Coordination der Erziehung mit anderen verwandten Thätigkeiten anzuzeigen, wie es im System Herbart's, wenn nicht ausführlich abgehandelt, doch wenigstens hinreichend angedeutet ist. Wäre es freilich die Absicht, dabei gewisse dem Geiste des Systems angemessene Erweiterungen einfließen zu lassen, so müßte aus der practischen Philosophie oder der Ethik und der Psychologie Herbart's Mancherlei, das ohne nähere Erörterungen nicht vorauszusetzen wäre, herbeigezogen werden: das noch Involvirte bleibt jedoch einem Jeden zur eigenen Benutzung überlassen und gehört nicht zum historischen Stoffe. Was von Letzterem noch da ist, glaubt der Verfasser am besten unter folgende Gesichtspunkte zusammenfassen zu können.

I.

Die Schranken der Erziehungskunst.

144. Die allgemeine Pädagogik erscheint zum Theil als eine Construction solcher Begriffe, die unmittelbar aus der Lehre vom Sittlichen

entspringen, sobald das Letztere in Bezug auf das werdende Individuum und dieses ihm gegenüber gesetzt wird. Dies bezeugen die Begriffe von den pädagogischen Zwecken, von den ethischen Thätigkeiten, von den inneren Maßregeln der Zucht u. s. w., und überhaupt die Vereinigung des Ganzen in der Idee der einsichtsvollen, sittlichen und religiösen Persönlichkeit. Ein anderer Theil ist Anwendung des psychologischen Wissens, welches gleichsam die Maschinerie der im Zögling vorhandenen und zu erwartenden Kräfte vor die Augen stellt, und den Pädagogen daraus die Wahrscheinlichkeitsgrade über den Zusammenhang des Gegenwärtigen mit dem Künftigen abschätzen lehrt, welchen er durch seine Veranstaltungen und Eingriffe vermittelt. Dahin gehört wiederum ein Theil der Erziehungsmaßregeln, besonders die Anordnung und Reihenfolge der Unterrichtsobjecte, ihre darstellende oder analytische oder synthetische Behandlung, und die Begriffe von den psychischen Thätigkeiten, die sich beim Zögling als Merken, Erwarten, Fordern, als die verschiedenen Regungen des Interesse u. s. w. äußern. Endlich giebt noch einen Theil die Empirie, dessen Gewicht sich in dem einen Satze ausdrückt, daß für die Erziehung die Individualität des Zöglings in dem Kreise seiner Erfahrung und seines Umgangs der Incidenzpunkt ist. Läßt man nun die Beziehung auf die Erfahrung für den Augenblick weg, so leuchtet ein, daß die allgemeine Pädagogik von Seiten der Sittenlehre und der Psychologie auf ganz verschiedene Weise bestimmt wird.

145. Als ein Gegenstand der Anwendung der Sittenlehre kann und darf die Pädagogik deren Charakter der Idealität nicht verläugnen; sie entwickelt sich schlechthin in Bezug auf die Zwecke, und setzt diesen ein gleichfalls fingirtes Individuum, unter dem Namen eines Zöglings, gegenüber, ohne weder auf die gradweisen Verschiedenheiten und Mängel einer wirklichen Individualität, noch auf die Fragen nach dem Können oder Nichtkönnen Rücksicht zu nehmen. Wie die Sittenlehre die Reihe der Ideen, deren Verbindung in der Person, und deren Besitz als Ideal der Tugend unbekümmert um die Frage entwickelt, ob eine solche Person ein Mensch oder ein anderes Vernunftwesen, ob ein Armer oder ein Reicher, ein Europäer oder ein Asiate, und ob sie in solcher Lage sei, um sich zum Ausdrucke der Tugend machen zu können, oder nicht: ebenso lehrt die allgemeine Pädagogik die Bedeutung, die Aufgabe und den Umfang der erziehenden Thätigkeiten, ohne nach dem Orte und nach den that-

sächlichen Verhältnissen, wo und unter denen sie in die Wirklichkeit tritt, zu fragen.

Kommt nun die Psychologie hinzu, so vermag dieselbe allerdings die idealen Constructionen sowohl der Sittenlehre, als auch der Pädagogik nicht bloß als psychische Facta überhaupt zu begreifen, sondern sie kann auch aus ihrer Kenntniß von der wirklichen Beschaffenheit des menschlichen Geistes und seiner Entwicklung beiden Doctrinen Hilfsmittel an die Hand geben, durch deren Benutzung sich die idealen Gebilde der Sittenlehre und der Pädagogik für das Denken wenigstens der Möglichkeit nach als realisirbar ausweisen. Aber theils sind die Begriffe solcher Hilfsmittel selbst wiederum ideal, wie der Begriff des reinen sittlich-ästhetischen Urtheils oder des moralischen Gehorsams und der Selbstbeherrschung u. s. w. für die Sittenlehre, oder der Begriff des gleichschwebenden Interesse, des erziehenden Unterrichts, der durchgängigen Bildung des Gedankenkreises u. s. w. für die Pädagogik, und anderntheils steht das psychologische Wissen auf einer zu breiten Basis der Wirklichkeit, als daß es nicht neben solcher bloß idealen Hilfsleistung zugleich die vielfachen Möglichkeiten geltend machen sollte, die bei einem thatsächlichen Falle der Anwendung auf ein einzelnes, bestimmtes Menschenkind auf abweichende Erfolge rechnen lassen. Mit einem Worte, während die Pädagogik unter der Herrschaft der Sittenlehre nachweist, wie die Erziehung sein soll, zeigt die Psychologie nicht bloß die ideale Möglichkeit dieses Soll, sondern daneben auch die Grade der Unmöglichkeit und des Nichtkönnens. Dies wurde oben schon in dem Satze angedeutet, daß der Mittelpunkt der Pädagogik die psychologische Untersuchung über die Möglichkeit eines sittlichen Charakters sei (24.), welche nicht einmal sehr weit braucht geführt zu werden, um einzusehen, wie bedeutend die Hoffnungen der Pädagogik sich mäßigen müssen, wenn sie als praktische Kunst in ein wirkliches Kinderleben eingreift.

146. Tritt also die Pädagogik, nachdem sie sich in ihrem Kreise abgeschlossen hat, gleichsam in den Zustand der eigenen Besinnung über sich selbst, so darf sie nicht verkennen, daß schon die Wissenschaft sie mit gewissen Schranken umgiebt, und daß sie sich auch in dieser Hinsicht mit der Sittenlehre natürlicher Weise in einer gleichen Lage befindet. Sowie die Ethik nach Aufstellung der sittlichen Ideen bei der Frage nach dem Ausdruck des Lebens als einer Zeitreihe des sittlichen Handelns und Leidens

auf Schranken des Individuums und der Gesellschaft stößt, die in ihren eigenen Begriffen liegen: ebenso kann die Pädagogik nicht umhin, innerliche Hemmungen wahrzunehmen, welche die Natur ihres Gegenstandes, ohne alle Rücksicht auf die empirische Abhängigkeit desselben, schon an und für sich einschließt. Wird aber nun zweitens auch diese empirische Abhängigkeit mit in Rechnung gebracht, so kommen zu den inneren Schranken noch die engeren der Äußerlichkeit hinzu, unter denen die erziehende Thätigkeit sogar die Einheit ihres Begriffs einbüßt. Ist es der Wissenschaft möglich, das Erziehungsgeschäft trotz aller Mahnungen, mit denen die Psychologie auf jedem Schritte an die Veränderlichkeit und Beweglichkeit der geistigen Zustände, an die Ungewißheit der Dauer des Gewonnenen, an das Zweifelhafte der psychischen Sicherheit und Treue erinnert, womit man vom Zögling die Aufnahme und das Festhalten der durch Regierung, Unterricht und Zucht eingeleiteten und dargebotenen Bildungselemente erwartet, dennoch in seiner Specialität als ein genau zusammenhängendes Ganzes darzulegen und zu begreifen: so zeigt die Erfahrung, daß sich entweder gar nicht oder nur höchst selten diejenigen Umstände finden, unter denen das so erkannte Ganze auch in derselben Einheit ins Leben geführt und thatsächlich ausgeübt werden könnte.

Ganz abgesehen davon, daß schon durch den Lebenszufall die Mehrheit der Menschen außerhalb einer absichtlichen und künstlichen Erziehung steht und selbst in civilisirten Staaten sich nur von den vorhandenen Kräften, die in Sitten und Gewohnheiten, im Verkehr und anderen allgemein bildenden Einflüssen wirken, soviel aneignen kann, als es ihre mehr oder weniger glückliche Individualität und gesellschaftliche Stellung erlaubt, findet sich überhaupt die wahre Einheit der Regierung, des Unterrichts und der Zucht in der Wirklichkeit nur in dem glücklichen Falle, wo eine gebildete und unabhängig lebende Familie Zeit, Lust und Ausdauer genug hat in sich selbst alle Fäden der Bildung zusammenzuziehen und unter deren zweckmäßigster Benutzung und sorgsamster Verflechtung das Erziehungsgeschäft durchzuführen. Allein gerade das Leben solcher Familien, die Reichthum genug besitzen, um so etwas zu können, ist gewöhnlich zu geschäftsvoll oder zu geräuschvoll für die ganze Strenge, welche in den Anforderungen des erziehenden Unterrichts und der sittlichen Erziehung liegen. Das Wohlleben hat für die Jugend dieselben Gefahren, wie die Dürftigkeit, abgesehen davon, daß die Lenker und Bildner der Kinder noch eine

vollendete pädagogische Einsicht besitzen müßten, die eben auch nicht häufig ist.

Unter solchen Umständen müssen die meisten Familien ihre Zuflucht zu äußeren Anstalten nehmen, zu den Schulen und Bildungsinstituten, welche entweder von einzelnen Personen oder von Communen oder vom Staat eingerichtet sind. Was aber zunächst die Privaterziehungsanstalten betrifft, so läßt sich im Allgemeinen behaupten, daß sie, wenn sie von Seiten des Unterrichts auch den öffentlichen Schulen gleich kommen oder in der Hinsicht diese noch übertreffen könnten, daß sie den Unterricht mehr der Individualität anzupassen im Stande sind, dennoch gewiß niemals oder nur in den seltensten Fällen diejenigen Kräfte zu ersetzen vermögen, welche aus einem edlen Familienleben auf das zu ihm selbst gehörige und durch die Natur damit verbundene Kind wohlthätig überströmen. Soll freilich dieser Verlust, gegenüber der Thatsache, daß andererseits auch die besten Familien wiederum durch die Umgebung zu leiden und über diese selten, wie es einer Privatanstalt möglich ist, zu bestimmen haben, als unvermeidlich getragen werden, so ließe sich allerdings von solchen Anstalten unter der Voraussetzung Großes erwarten, daß ihnen die Wahl unter vielen Lehrern und vielen Zöglingen frei stände, und sie namentlich die Letzteren früh genug aufnehmen könnten, ehe falsche Eindrücke schon zu tief eingewurzelt wären, was aber offenbar seine großen Schwierigkeiten hat. Was dagegen die öffentlichen Schulen betrifft, so ist in diesen zunächst, trotz allem Bemühen, das man dazu anwenden würde, die Individualität jedes einzelnen Zöglings fast gänzlich unerreichbar. Man muß sich für die Behandlung, welche eine Art von erziehender Thätigkeit heißen könnte, mit einer mittleren Größe begnügen, die den Namen Classengeist trägt, und kann überdem solche Thätigkeit nur in dem günstigen Falle üben, wo die Tendenz der Anstalt gewissen Gegenständen Zeit genug eingeräumt hat, den Unterricht in denselben nicht allein unter dem Zwecke des Wissens, sondern auch der Erziehung zu behandeln, was immer nur mit wenigen geschehen kann. Im Allgemeinen aber beschränkt sich, was man dabei die Zucht nennt, auf die eigentliche Regierung oder die Disciplin, die nur so viel leisten soll, daß dem Hauptzwecke der Schulen, der in den Kenntnissen und im Wissen liegt, kein wesentliches Hinderniß im Äußeren entgegentritt. Ebenso wenig endlich, wie es ihnen möglich ist, auf die Art, in der ein Jeder sein Wissen innerlich verarbeitet und wie also die Bildung

des Gedankenkreises in dem Einzelnen beschaffen ist und fortschreitet, Rücksicht zu nehmen, ebenso unmöglich ist es, daß in ihnen der Unterricht pädagogisch angeordnet und betrieben, mit der zur ganzen Bildung gehörigen Vielseitigkeit gegeben und von denjenigen Schranken befreit werde, die theils in dem trotz aller Conferenzen nicht zu umgehenden Mangel an systematischer Einheit der pädagogischen Ansichten, theils in dem Wechsel der Schüler und Lehrer, in der Abhängigkeit von Behörden und Lokalverhältnissen u. s. w. liegen.

147. Diese wenigen Andeutungen sind hinreichend, um sich die vielfachen inneren und äußeren Schranken, welche die Erziehungskunst umringen, zu vergegenwärtigen und dadurch der Pädagogik, die als Wissenschaft im System sich unabhängig von ihnen bewegt, bei ihrem Übertritte in die Wirklichkeit die nöthige practische Besinnung zu geben. Zugleich geht daraus hervor, daß es von Unkenntniß der Sache oder von übertriebener und nichtsfruchtender Begeisterung zeugt, wenn man durch den Gedanken, daß der einzelne Erzieher sich beschränkt fühlt, sich zu der Meinung verleiten läßt, als ob die Gesellschaft mehr oder Alles vermögen würde, während umgekehrt die Schwierigkeiten für die wahre Erziehung sich dadurch nur häufen oder vielmehr diese geradezu unmöglich wird. Andererseits ist damit auch das zweite Extrem abgeschnitten, in welches Fichte verfiel, daß das Erziehungsgeschäft gänzlich von aller Gesellschaft sollte getrennt und gleichsam der Erde entrückt werden. Dies verbietet schon die unläugbare Wahrheit, daß der Unterricht sich an die breite Basis der Erfahrung und des Umgangs anschließen und daß die Zucht, wie sehr auch die erziehende Thätigkeit sich sonst wegen der äußeren Verhältnisse zersplittern mag, ihre einzige haltbare und natürliche Grundlage in dem Familienleben findet und diese sich bewahren muß. Was vielmehr durch einen klaren Blick in die Schranken der Erziehung hervorgeht, ist nichts Anderes, als daß die Pädagogik ihre Kenntniß von dem, was sein sollte, benutzt, um zu versuchen, wie weit sie, gerade innerhalb der Schranken der Wirklichkeit, diese selbst erweitern und möglichst dem besten Zustande annähern kann.

II.

Das mittlere Erziehungsverfahren in der Familie.

148. Bleibt man nun auf dem Standpunkte der Schranken stehen und hält sich innerhalb derselben an die Familie, als den natürlichen Boden, worauf die Erziehung in der Wirklichkeit noch am meisten Spielraum hat, so muß man, um den Letzteren nicht mit übertriebenen Anforderungen auszufüllen, sich auch vorzüglich an das Thatsächliche anlehnen, wovon der Geist der Familie und jedes Einzelnen in ihr abhängt. Obgleich dies allerdings so mannigfaltig ist, daß sein empirisches Verhalten sich nicht vollständig unter eine abgeschlossene Begriffsreihe bringen läßt, so fällt die Hauptmasse doch unter vier Gesichtspunkte, welche dieselben sind, von denen im Allgemeinen die Lebensweise der Menschen bestimmt wird.

149. Zunächst nämlich macht sich das Familienverhältniß als solches, wie es zwischen Ältern, Kindern und Seitenverwandten stattfindet, in seiner Besonderheit geltend. Das Kind ist in dasselbe von der Natur hineingefügt und findet darin seinen Platz, den es nehmen muß, wie er gegeben ist, in den es hineinwächst, und welchen es nur unter Bedingungen ändern kann, die nicht allein von ihm abhängen. In diesem Verhältniß drückt sich zweitens ein Quantum von Gesinnungen aus, welche sich entweder als bloßer Verkehr, oder als Beifall und Achtung, oder als Zuneigung und Liebe — oder in deren Gegentheilen — äußern. Auch hiervon wird das werdende Individuum auf natürliche Weise afficirt und bis zu einer gewissen Tiefe gleichsam in das Leben der Gesinnung hineingetaucht. Drittens füllen in demselben Verhältnisse die verschiedenen Arten von Beschäftigungen die Zeit, entweder als eigentliche Arbeit, oder als erhebende Erholung, oder bloß zur Vertreibung der Langeweile als abspannende Erholung. Auch an diesen Beschäftigungen nimmt das werdende Individuum mit den Jahren Theil, wird von ihnen gehalten oder gehoben oder gedrückt. Viertens endlich treten, mit wenigen Ausnahmen, die Dienstverhältnisse hinzu, die entweder aus Zwang, oder in Rücksicht auf Lohn, oder auf Antrieb der Ehre eingegangen sind. Aus diesen und den ihnen entsprechenden Arbeiten entspringt oft stillschweigend für die Jugend diejenige Richtung, die ihr Leben auch in der Zukunft beibehält.

Die sittliche Bedeutsamkeit der genannten Begriffe, deren Gegenstände sich in der Wirklichkeit vielfach durcheinander schlingen und ebensosehr die Intension, als die Ausdehnung bestimmen, worin der Einzelne mit den Anderen zusammenhängt, wird Niemand verkennen, wie es andererseits nicht schwer ist, daraus practische Regeln für die Behandlung des Kindes in der Familie da zu abstrahiren, wo die Umstände nicht höher und tiefer in das Wesen der Erziehung einzugehen erlauben.

150. Zunächst wird man das Familienverhältniß benutzen, nicht bloß um dem Kinde seine Abhängigkeit fühlbar zu machen, sondern auch seine Geselligkeit zu nähren, und, was sehr wichtig ist, ihm allmälig von der Ehre der Familie die Ansicht beizubringen, daß sie ein Gut sei, dessen Erhaltung, Reinheit und Erweiterung die Zukunft von ihm selbst erwarte: das Kind muß fühlen, daß man sich seiner nicht zu schämen wünscht. Ein verständiges Verfahren kann hierbei die Klippen des Egoismus und der Engherzigkeit vermeiden, und practische Motive in der Jugend erzeugen, die, wenn auch nicht absolut rein, doch kräftig mancherlei Übeln entgegenwirken.

151. Von Seite der Gesinnungen innerhalb der Familie wird das Kind sich an vertrauliche Mittheilung gewöhnen und in natürlicher Offenheit erhalten lassen, sobald nur sein Bedürfniß der Mittheilung keinen verletzenden oder einschüchternden Widerstand findet. Der Verkehr mit den Ältern, Geschwistern und Verwandten lenkt es allmälig auf den Weg des Anstandes und der Sitte, wenn Beides nur hinreichend in der Familie selbst geregelt und ausgeprägt ist; er wird sich auch erheben zu den Formen der Achtung und Liebe, wo dem Beifall und der Theilnahme sich hinreichender Stoff darbietet und richtig gegeben und empfangen wird. Das große Feld, das sich hier den Kindern in einer gesitteten Familie öffnet, ihre Empfindungen der Achtung und Zuneigung sich unter einander und gegen die Erwachsenen an den Tag zu legen, muß mit Innigkeit und Sorgfalt gepflegt werden. Auf ihm wachsen die feinen Unterscheidungen einer rücksichtsvollen Gesinnung, und das Gemüth erstarkt in einer edlen Reizbarkeit zu dem Löblichen und Guten, wodurch das heranwachsende Kind sich auch ein gemessenes Verhalten zu anderen Personen und Kreisen der Gesellung zu geben von selbst veranlaßt wird. Daß hierher auch ganz vorzüglich die Pflege der Frömmigkeit und des religiösen Sinnes gehört, braucht kaum bemerkt zu werden.

152. In Bezug auf die Beschäftigungen ist besonders das richtige

Maß zwischen Arbeit und Erholung zu beobachten, damit einerseits das Gemüth sich sammeln kann, andererseits der Frohsinn nicht verloren gehe. Am wenigsten aber darf die leere Zeit gefühlt, und kein Verlangen befriedigt werden, sie auf abspannende Weise, etwa durch Kartenspiel, schädliche Lectüre u. s. w. auszufüllen; es giebt schöne und nützliche Gegenstände genug, bei denen die Phantasie frei und erhebend arbeitet. Besonders die erholenden Beschäftigungen müssen aber auch den Umständen der Familie angepaßt sein, damit nicht übertriebene Begehrungen nach Genüssen entstehen, die nicht erfüllt werden können: Einfachheit, Frugalität und Sparsamkeit müssen deren Arten bestimmen, damit sich ein häuslicher Sinn ausbilde, der keine Befriedigung außerhalb seines eigenen Kreises zu suchen braucht.

153. Wozu endlich die Dienstverhältnisse auffordern, ergiebt sich aus deren sittlicher Bedeutung, die in den Begriffen der Treue und der Pflicht liegt. Natürlich kann von ihnen bei Kindern nicht wie im Sinne der Erwachsenen die Rede sein; vielmehr hat das Kind noch eigentlich Muße und ist zu Diensten im strengen Sinne nur in dem unglücklichen Falle der Armuth oder der Leibeigenschaft gezwungen. Dennoch giebt es viele Gelegenheiten, wo die Jugend sich freiwillig zu Diensten anbietet; diese soll man nicht zurückweisen, dann aber auch Treue und Gewissenhaftigkeit fordern. Im Allgemeinen sollen solche Fälle unter dem Gesichtspunkte der Ehre dargestellt werden, weil der Lohn ebenso wenig als der Zwang sich mit der Voraussetzung, daß in den Gesinnungsverhältnissen keine großen Lücken sind, in Einklang bringen läßt.

154. Weiß nun die Familie nach der angegebenen Weise auf die Ihrigen zu wirken, die Kinder dadurch mit Ernst, Festigkeit und Liebe in eine Lage zu versetzen, worin der Gehorsam keine Last und das Leben im Ganzen angenehm ist, und versteht sie endlich, die Wirkungen der Schule zu unterstützen und zu benutzen, so ist es wahrscheinlich, daß ein solches Verfahren, bei sonst günstigen Dispositionen der Kinder, ein in seiner Art erfreuliches Resultat ergiebt. Immer wird dadurch auch Etwas von Dem sichtbar gemacht werden, was oben in den sechs Hauptklassen des Interesse und unter dem Begriffe der Charakterstärke der Sittlichkeit erörtert ist. Wenn nicht die Speculation, so wird wenigstens das Empirische und Ästhetische durch eine gewisse Regsamkeit angezogen und gefesselt, die sympathetische, gesellschaftliche und religiöse Theilnahme wird einen bestimmten

Grad der Tiefe und Weite erreicht haben. Das Sittliche wird sich, wenn nicht im geläuterten sittlich-ästhetischen Geschmacke, doch in tadelfreien Maximen nach und nach sammeln, mit einer anständigen Lebensklugheit verbinden und der Individualität die Form der allgemeinen Humanität aufdrücken. Das Individuum wird mindestens ein in seinem Berufe nützliches und achtungswerthes Glied der Gesellschaft werden können, wenn seine Natur und das Glück zur Zeit es auch nicht zu größerer Bedeutsamkeit gelangen lassen.

III.

Die Coordination der Erziehungskunst mit verwandten Thätigkeiten.

155. Die Schranken in dem Innern der menschlichen Natur, wie die Hindernisse, welche die äußere Wirklichkeit mit sich führt, lassen also die Erziehungskunst, sowie sie nach dem Begriffe ist, nirgends frei hervortreten. Der in der Wirklichkeit stehende Erzieher muß zunächst sein Thun zwischen Haus und Schule theilen und auch in diesem nur mit Bruchstücken von dem Ganzen seiner Thätigkeit, wie das Denken sie vorzeichnet, sich begnügen. Allein damit ist die Theilung noch nicht geschlossen, sondern sie geht über Familie und Schule noch hinaus auf das Gebiet der Gesellschaft überhaupt, und berührt sich hier mit einer Reihe von Thätigkeiten, die, wenn auch nicht alle absichtlich, doch insgesamt gewisse Merkmale der erziehenden Thätigkeit entweder schon faktisch einschließen oder sich wenigstens damit verbinden können und sollen. Der Begriff der Erziehung legt damit seine Beschränkung auf das noch jugendliche Individuum zum Theil ab; das bestimmte und einzelne Subject entzieht sich ihm, und an dessen Stelle tritt eine Mehrheit derselben; statt des individuellen Geistes wählt sich der Trieb, Bildung zu erhalten, zu verbreiten und zu vermehren, den Gesellschaftsgeist oder eine von seinen Formen. Man darf sich jedoch nicht verhehlen, daß der Begriff der Erziehung, übertragen auf die Gesellschaft, im Grunde ein ganz anderer ist, als er unter Beschränkung auf das Individuum gedacht wurde; denn der Strenge nach kann und darf sich Niemand der Gesellschaft als Erzieher gegenüberstellen, da sie keine Jugend und für das menschliche Denken überhaupt nur ein abstractes

Wesen ist, dem man eine Einheit, eine Persönlichkeit nur im Begriffe beilegt, wozu das Gleichartige gewisser Tendenzen und die Form der gesellschaftlichen Organisation Anlaß giebt. Wird dies vergessen, so entsteht die Einbildung, daß die Erziehung des Menschengeschlechtes der des Einzelnen vorangehen und unabhängig für sich sein könne; es wird das richtige Verhältniß des Gegenstandes wieder verschoben, welches darin liegt, daß die Erziehung nur vom Einzelnen ausgehen und in jeder Gesellschaft, also auch im Menschengeschlecht überhaupt, nur so viel von Bildung sein kann, als die Einzelnen in sich tragen und in die Verbindung hineinbringen. Der Name der Erziehung wird deshalb in diesem Falle nur uneigentlich gebraucht, wenigstens für uns Menschen, weil die dazu nöthige Einsicht uns durchaus versagt ist und wir uns in eine Thätigkeit, die einen bildenden Einfluß auf das Geschlecht oder auf einen Theil desselben ausüben soll, nur in dem guten Glauben einlassen können, sie wenigstens dem geringen Grade unserer Erkenntniß gemäß gewählt und mit denjenigen Anforderungen in Einklang gebracht zu haben, von denen das Sittliche nicht zu trennen ist.

156. Um nun die mögliche Reihe solcher Thätigkeiten kennen zu lernen in welche der Begriff der Erziehung, wenn er auf die Gesellschaft übertragen wird, auseinander fährt, muß man sich gleichzeitig an die gesellschaftlichen Ideen (31. Anmerk.), an die Bestimmungsgründe der Lebensweise der Menschen (149.), und an die sechs Hauptklassen des Interesse erinnern (67.). Werden die Ersteren nämlich, wie es von Herbart in seiner praktischen Philosophie geschehen ist, ins Einzelne entwickelt, so ergeben dieselben unmittelbar Begriffe von mehreren Wirkungsarten der Individuen für die Gesellschaft, z. B. den Richter, den Gelehrten, den Geistlichen, den Dichter, den Philosophen und auch insbesondere den eigentlichen Erzieher, je nachdem die Privatpersonen, in der Sorge für die Gegenwart und Zukunft, entweder dem Rechtssystem oder dem Lohnsystem oder dem Verwaltungssystem oder dem Cultursystem hervorragend ihre Kräfte widmen. Abstrahirt man jedoch von dieser idealen Deductionsweise, so findet man eben dasselbe aus den Classen des Interesse, mit denen außerdem auch thatsächlich die Lebensweisen der Menschen zusammenhängen. Je nachdem das Interesse sich mehr in der Empirie, in den Thatsachen der Erfahrung befestigt, oder im Speculativen oder im Ästhetischen sich vertieft, oder nach den Seiten der Theilnahme mehr auf den Einzelnen oder auf die Gesellschaft oder auf

die allgemeine Abhängigkeit, welche die Religion ausspricht, sich gerichtet hat, wird eine Verschiedenheit der Beschäftigung hervortreten, die ihre Tendenz in größeren oder kleineren Kreisen der Umgebung ausprägt und sich in irgend einer Art auf die Formen der Lebensweise, in denen die Principien des Rückgangs und Fortschrittes des gesellschaftlichen Lebens liegen, einen Einfluß zu erwerben sucht oder stillschweigend einen solchen ausübt. So erwächst aus dem empirischen Interesse außer der Reihe der nützlichen Künste auch die Reihe der realen Erfahrungswissenschaften, deren Inhaber und Pfleger nicht bloß zum leiblichen, sondern auch zum geistigen Gedeihen, zur Steigerung und Ausbreitung der Cultur ihr bestimmtes Quantum abgeben; das speculative Interesse erzeugt den Forscher und Philosophen, das ästhetische den Dichter, Maler, Musiker, kurz die Reihe der schönen Künste; das Interesse der Theilnahme ruft den Geschichtsforscher, den Gelehrten überhaupt, den Geistlichen, den Staatsmann und wiederum auch den Erzieher hervor: also Träger von Interessen, deren Regsamkeit und Darstellungstrieb sich nicht im Innern allein verschließen kann, da jeder von ihnen ein entgegenkommendes Interesse, mindestens eine Empfänglichkeit dafür in der Gesellschaft voraussetzt, und diese gleichsam als eine Person betrachtet, mit welcher er einen bildenden Verkehr treiben will.*)

157. Man bemerkt leicht, daß, wenn der Begriff der Erziehung sich hier über die Breite der gesellschaftlichen Cultur ausdehnt, sich im Allgemeinen darin eine Tendenz der Gesellschaft zur Beseelung verräth. Sowie das Individuum, welches das vielseitige Interesse mit der Einheit

*) Damit das Obige nicht mißverstanden werde, ist zu bemerken, daß darin keineswegs eine Anordnung der Beschäftigungsobjecte nach den Arten des Interesse angedeutet sein soll, was sehr einseitig sein würde; ein und derselbe Gegenstand kann vielmehr alle Arten des Interesse einschließen. Herbart giebt dazu ein ausgezeichnetes Beispiel an der Geschichte, indem er sagt: „Das Studium der Geschichte interessirt erstlich empirisch, durch bloße Mannigfaltigkeit und Abwechselung. Pragmatische Geschichtsforschung interessirt zweitens speculativ, durch Nachweisung des Nothwendigen im Zusammenhange der Begebenheiten. Dichtern und Künstlern ist drittens die Geschichte eine Fundgrube ästhetischer Verhältnisse; eben diese benutzt jeder tüchtige Geschichtsschreiber zur anziehenden Darstellung. Aber das Anziehende liegt viertens noch mehr in der Sympathie mit Leiden und Freuden der historischen Personen. Auch dieses wird fünftens noch überboten durch das gesellschaftliche Interesse, welches die Schicksale ganzer Nationen und Staaten einflößen. Und endlich sechstens hat wohl noch nie ein tüchtiger Geschichtskenner gelebt, der nicht vielfach aus dem irdischen Gedränge nach Oben geblickt hätte, getrieben von der Sehnsucht nach Trost und Hoffnung.“ Ähnliches läßt sich überall nachweisen.

seines Bewußtseins verflochten hat, ebenso gelangt die Gesellschaft, je nach den Graden, worin das vielseitige Interesse, ohne Zurücksetzung des einen vor dem andern sich thätig und empfänglich ausgebildet hat, mehr oder weniger zu einer Durchdringung und Verschmelzung der Glieder und hiermit zu einem Bewußtsein von sich als einem Ganzen. Und auf nichts Anderes, als auf solche Beseelung, können die Träger der genannten Thätigkeiten hinwirken, sobald nur in ihnen selbst die individuelle Bildung so beschaffen ist, daß sich ein Jeder in Gedanken den rechten Platz gegeben, seine Kraft zuvörderst abgeschätzt, nach den sittlichen Ideen geregelt und sie, schon ehe sie hervortritt, mit den in der Gesellschaft wirksamen Quantitäten der genannten Interessen und durch sie mit den Principien des Rückgangs und Fortschritts der Cultur verglichen hat. Das weite Feld der Betrachtung aber, das sich hier einladend öffnet, gehört mehr in die angewandte Sittenlehre, als in die Pädagogik, welche sich auf das unmittelbar Verwandte beschränken muß. Ist dies zwar im Allgemeinen hinreichend bekannt, und zeigt namentlich die Gegenwart in solcher Hinsicht eine große, obgleich mehr die Gegensätze fördernde, als vermittelnde, und mithin nicht gar sehr im Sinne der gleichschwebenden Beseelung arbeitende Regsamkeit, so mögen dennoch über Einiges, und zwar über den Dichter, den Gelehrten und den Staatsmann, mit denen der Erzieher am meisten zusammenfällt und die auch Herbart insbesondere hervorhebt, folgende Bemerkungen hinzugefügt werden.

158. Zunächst was den Dichter betrifft, der, wie der Erzieher, seine Ideale hat und mit ihm seine Principien aus den gleichen Wissenschaften nimmt, so arbeitet dieser in seinem wahren Berufe recht eigentlich für die *erhebende Erholung*, für die *Gesinnungen* des *Verkehrs*, des *Beifalls* und der *Liebe*, für die *religiöse Contemplation*. Liegen nur irgend welche Tendenzen zu dem edlen Ganzen einer beseelten Gesellschaft in der Nation, so ist der Dichter ihr so unentbehrlich, wie dem Körper die Speise. Er wirkt in ihr nicht bloß für die Gegenwart, sondern für alle Zeit mit solchen Werken, welche das Interesse befriedigen, das Gemüth darin ausdehnen, dessen Empfänglichkeit in erhabene Beschauung versetzen, es kräftigen und stärken, daß es fröhlich in die Kreise des Lebens, zu seinen Beschäftigungen, Familien- und Dienstverhältnissen zurückkehrt. Was hat in solcher Art ein Homer zu seiner Zeit der Menschheit geleistet, und was sind wir in gleicher Rücksicht einem Sophokles, Shakespeare,

Schiller, Göthe schuldig! Wie jetzt, so werden diese Dichter immer mit ihren Werken in derselben Stunde Tausende erhebend, erfrischend, bildend um sich versammeln, und, wie der Pädagoge für das Individuum, so für das Geschlecht Erzieher sein.

159. Der Gelehrte ferner, in welcher Wissenschaft er es sein mag, kommt hier in allen Arten der gelehrten Kunst in Betracht, für die Gegenwart am meisten als populärer Schriftsteller, als eigentlicher Wissenschaftsmann und Forscher mehr für die Zukunft, in welcher er mit seinen Werken möglicher Weise auch populär werden kann. Die Hauptaufgabe der gelehrten Kunst besteht aber darin, daß sie sämtlichen früher genannten Interessen die Schätze des Wissens aufs angemessenste bereit stellt, wobei sie, wie es schon die Mannigfaltigkeit der Objecte und der Darstellungsweisen verlangt, einseitige Vertiefungen vermeiden und jede Art ihrer Entäußerung gleichsam an denjenigen Ort im öffentlichen Gedankenkreise stellen muß, an welchen sie auch im individuellen, wenn Klarheit, Association, Methode und System darin herrscht, treten würde. Es leuchtet also ein, daß für die Wirksamkeit der gelehrten Kunst sich dieselben pädagogischen Begriffsreihen, die oben für den individuellen Unterricht aufgestellt sind, nur im vergrößerten Maßstabe als leitende Gesichtspunkte wieder ergeben, wenn sie planmäßig in ihrem Einflusse auf gesellschaftliche Bildung entwickelt und angeordnet werden soll.

160. Endlich, was die Staatskunst betrifft, so hat diese schon von jeher, wie die medicinische Kunst, zu einem Vergleiche mit der Erziehungskunst gedient, oder die Letztere ist schon öfter selbst in eine Staatspädagogik umgewandelt. Daß dies nicht möglich ist, sondern, was unter solchem Namen vorgetragen wird, recht eigentlich in die Staatskunst selbst gehört, muß aus dem Vorhergehenden einleuchten. Dennoch ist der Parallelismus zwischen Pädagogik und Politik kein bloßer Luxus der Theorie, sondern verdient Beachtung in den Fällen, wo die Erfahrung entweder im kleinen Kreise deutlicher hervortritt, als im größeren, oder umgekehrt. Ohne Weiteres ist klar, daß ebenso, wie vor den Augen des Erziehers eine werdende Sittlichkeit oder Unsittlichkeit sich aus einem gegebenen Boden erhebt, vor den Augen des Staatsmanns eine im Wachsen oder Abnehmen begriffene, mehr oder weniger von sämtlichen sittlichen Ideen beseelte Gesellschaft steht, getragen von der Natur, verbunden durch Gemeingeist, gebunden durch Macht, reflectirend über sich selbst in höherem oder niederem

Grade. Die Kunst, die er auf diese Gesellschaft ausübt, muß ferner ebenso, wie die Erziehungskunst, sich an die vorhandenen Lebenselemente anschließen, d. h. hier an die Privatwillen, an den in ihnen etwa liegenden Gemeingeist und an die Formen, sowie andererseits an die Principien des Rückgangs und Fortschritts, an die Beschäftigungen, an die Gesinnungs-, Familien- und Dienstverhältnisse. Desgleichen darf sie ferner kein anderes Ziel haben, als für dieselben Ideen zu wirken, die auch der Erziehungskunst vorschweben, nur in dem großen Maßstabe, der den Ideen in ihrer Anwendung auf die Gesellschaft zukommt, das heißt, die Letztere als Rechtssystem zu befestigen, als Lohnsystem zu sichern, als Verwaltungssystem zu veredeln, als Culturſystem zu erweitern und zusammenzuhalten, ihrem Selbstbewußtsein die innere Zufriedenheit zu erhöhen. Endlich, wie der bewegliche Geist im Innern des Individuums für den Erzieher, so ist derselbe in der Gesellschaft für die Staatskunst der flüssige Boden, auf dem sie ihre erhaltende, wiederherstellende und verbessernde Thätigkeit in der Hoffnung ausbreitet, daß die Gesellschaft allmälig durch Benutzung der dargebotenen Mittel das Bessere immer mehr selbst erkennen, das Edle und Heilsame in sich befestigen und durch fortschreitende Einsicht diejenige Garantie eines glücklichen Bestehens in sich selbst erzeugen werde, welche die Staatskunst zwar einleiten, aber durch kein äußeres Mittel erschaffen kann.

Diese augenscheinlichen Ähnlichkeiten zwischen dem Thun des Staatsmannes und des Erziehers dürfen indeß auf der anderen Seite auch nicht dazu verleiten, daß die Pädagogik sich selbst eine politische Bedeutung beilegt. Die Erziehung darf nie zu einem politischen Hebel gemacht werden, wie umgekehrt der Staat, wie sehr es auch für ihn eine Nothwendigkeit und ein Beruf ist, durch Anstalten aller Art Kenntnisse und Wissen zu erhalten und zu vermehren, möglichst jeden Druck auf die Erziehung aus politischen Rücksichten von sich fernhalten soll. Es kann vielmehr nicht oft genug gesagt werden, daß der wahre Ort der Erziehung in den Familien liegt, daß aus diesen das Bessere frei herauswachsen muß, und daß nur, insofern dies geschieht, sich von der Zukunft Besseres hoffen läßt.

Schluß.

Wird nun die Frage erhoben, was die Begründer der neueren Philosophie durch ihre Arbeiten für den wissenschaftlichen Aufbau des Systemes der Pädagogik geleistet haben, so kann jetzt, nach dem mitgetheilten Überblicke, die Antwort genauer gegeben werden. Die Meisten werden wahrscheinlich das Geleistete nicht hoch anschlagen, sondern den gewissen Werth desselben auf einige allgemeine Wahrheiten reduciren, das Übrige aber für zu sehr von dem wirklichen Erziehungs- und Unterrichtswesen entfernt halten, so daß es, in Vergleich zu den Arbeiten der practischen Pädagogen, in denen allerdings der mittelbare Einfluß der Philosophie dankbar anzuerkennen sei, wenig in Betracht komme. Natürlich wird der Verfasser solchem Urtheil hier nichts entgegenstellen, vielmehr demselben insofern auch Recht geben, als es historisch ist, daß in der Pädagogik, gleichwie in der Medicin und Staatskunst, die Praxis weit der Theorie vorangeeilt ist. Andererseits bleibt es aber gewiß, daß die Praxis, als solche, in diesem Falle nie zu einer wissenschaftlichen Einheit führen und den geringen Werth, den ein aus ihr angehäuftes Material für die Pädagogik als Wissenschaft besitzt, ebensowenig heben, als die speculative Schwäche ersetzen wird, von der die Bearbeitung eines solchen Materials ohne eine es durchdringende und zugleich von höher liegenden Erkenntnißgründen getragene Theorie unfehlbar behaftet sein muß. Die bloß mittelbare Benutzung der Philosophie kann in der Pädagogik nicht ausreichen; jene muß ganz und vollständig auf die Letztere einwirken; ein bloß philosophischer Anstrich, der dem Material durch Anwendung einiger abstracter Redensarten und Formeln gegeben wird, macht noch kein System der Erziehungslehre —, und ein Pädagoge, der damit zufrieden ist, beweist, daß er noch nicht einmal die Frage nach der Möglichkeit eines solchen Systems begriffen hat.

Will also der praktische Pädagoge über die Leistungen der Philosophie und über die Brauchbarkeit dieser Leistungen, die Pädagogik

zu einer echten Wissenschaft zu erheben, richtig urtheilen, so muß er zunächst selbst Philosoph, sowie umgekehrt dieser, wenn er die Arbeiten der Praktiker nicht falsch abschätzen will, selbst Praktiker sein. Im Sinne des Letzteren ist alsdann zu behaupten, daß die Schätze der pädagogischen Literatur, welche Nichtphilosophen aufgehäuft haben, um so mehr werth sind, je weniger in ihnen die reine Belehrung und die aus einer solchen hervorgehende gesunde Reflexion mit allgemeinen, theoretisirenden Meinungen über die menschliche Natur und deren Zwecke, über ihre Verbindung mit der Welt überhaupt und der Gesellschaft insbesondere u. s. w. versetzt sind; und darin ist ihr bedeutender Werth für alle Zeit gesichert. Was aber ist im Sinne des Philosophen zu sagen?

Darüber ist Streit und wird noch lange Streit bleiben; System steht gegen System, und damit theilweise auch nackte Behauptung gegen Behauptung, so daß sich erst im Verlaufe des Streites das Haltbare und Taugliche von dem Unwahren und Unnützen abscheidet. Dieser Streit hat nun jedoch einen gewissen Ruhepunkt gefunden, wie wenigstens aus der reellen Mattigkeit des gegenwärtigen philosophischen Denkens überhaupt und aus dem forcirten Jubel über die Unwissenheit des bis dahin gewesenen hervorzugehen scheint. Und insofern werden denn auch allerdings schon einige Punkte aus dem immanenten Verhältnisse der neueren Philosophie zur Pädagogik sich angeben lassen, welche für oder wider die Letztere wirksam gewesen sind oder noch sind.

Der Verfasser rechnet dahin, zunächst im Allgemeinen, die durch Fichte und Schelling hervorgerufene falsche Richtung des Denkens in eine Welt, wo es nur leere und selbstgeschaffene Probleme löst und weit von den wahren Aufgaben des Philosophirens entfernt ist, wie solche von der Erfahrung gestellt werden. Dadurch nahm diese Art von Philosophie von vornherein sich selbst die Möglichkeit, zu den speciellen Fragen, welche in den practischen Wissenschaften sich aufdringen, den Rückweg zu finden und auf sie Antworten zu geben, welche dem genauen und mit dem Detail des Gegenstandes bekannten Forschungsgeiste genügen. Dies zeigt sich insbesondere auch in Bezug auf die pädagogischen Vorwissenschaften, namentlich die Sittenlehre, welche schon bei Fichte so sehr von der transcendentalen, rein metaphysischen Dichtung verschluckt ist, daß es seinen Nachfolgern, Schelling und Hegel, leicht werden konnte, sie in denselben Zustand zurückzuführen, worin sie bei Spinoza sich befindet, das heißt, sie völlig

verschwinden zu lassen. Wie sollte von solcher Seite etwas Tüchtiges für die Pädagogik haben geschehen können?*)

Andererseits enthält der Kriticismus Kant's zwar eine edle und würdige, der Natur des Guten nicht fremdartige Auffassung und Darstellung der Sittenlehre, so daß in dieser Hinsicht eine natürliche Ableitung der Pädagogik möglich gewesen wäre. Allein, je consequenter man diese Ableitung versucht, desto gewisser scheitert man auch hier an den Klippen, welche sich in dem Übergange aus dem Ethischen in das Theoretische entgegenstellen. In seinen letzten Gründen wurzelt leider auch im Kriticismus das Sittliche nicht in der Welt, für welche es gelten und in der es wirken soll, nicht in dem vorhandenen, erkennbaren, der Vergleichung und Abschätzung zugänglichen Bewußtsein, wie es ein Jeder in sich findet, sondern in einem intelligiblen Jenseits, in dessen Reiche ganz andere Gesetze, ganz andere Denkformen, ganz andere Causalitäten das Geschehen hervorrufen und zur Auffassung bringen, als von welchen der Mensch in seinen gegebenen Verhältnissen abhängt. Die größte Weite dieser Kluft zwischen der vorhandenen, der Empirie unterworfenen und jener intelligiblen, nur der absoluten inneren Anschauung zugänglichen Welt zeigt sich in dem Freiheitsbegriffe, wie er von Fichte als ein Vermögen ohne Anfang und Ende, als eine Causalität ohne Causalität, schroff allen Thatsachen der Erfahrung gegenüber, behauptet wurde, welche nicht bloß überall Zusammenhang, Abhängigkeit und Vermittelung andeuten, sondern gerade auch in Bezug auf das Sittliche zeigen, daß es nur in der Mitte der Wirklichkeiten, wie jedes andere geistige Werk, entspringt, wächst und gedeiht. Unter solcher Ansicht muß die Pädagogik sogar die frommen Wünsche aufgeben, welche ihr, selbst unter mehr gesicherten Bürgschaften von der Möglichkeit einer successiven Umwandlung des Individuums vom Mangelhaften zum Vollständigeren, vom Irrthümlichen zum Wahren, vom Schlechten zum Besseren, nicht fehlen können, und der Gedanke an sie, auf welche sonst der Menschenfreund die Hoffnung für die Zukunft setzt, muß von vornherein in der theoretischen Gewißheit vertrocknen, daß zum Besserwerden kein Beitrag zu liefern und daß es selbst ein Wunder ist.

Ferner, was sowohl vom Kriticismus, als vom Idealismus und

*) Einen ähnlichen Dienst hat der Hegelsche Pantheismus bekanntlich auch der allem wissenschaftlichen Denken zu Grunde liegenden Logik erwiesen, so daß nun die Gesundheit des Wollens und des Denkens gleichmäßig verkehrt ist.

Pantheismus in gleicher Weise gilt und mit der zuerst gerügten Verirrung zusammenhängt, woraus aber nicht geringere Hindernisse für eine richtige und fruchtbare Behandlung der pädagogischen Fragen hervorgingen, liegt in dem Umstande, daß es in jenen Systemen überhaupt mit den Causalitätsbegriffen schlecht bestellt ist, insbesondere insofern, als dabei ein Zusammenhang zwischen Trägern verschiedener Bildungsgrade betheiligt ist. So lange man zwar im Kriticismus blieb, behielt auch das zeitliche Geschehen wenigstens als Erscheinung eine Gesetzmäßigkeit, woran wir alle mit denselben Formen des Bewußtseins theilnehmen, so daß es bei den practischen Fragen keinen Unterschied ausmacht, ob für sie das Zeitwesen allein oder zugleich auch die verborgene Realität desselben berücksichtigt wird. Nur insofern liegt in den Causalitätsbegriffen des Kriticismus für alles practische, und namentlich auch für das pädagogische Wirken ein unübersteigliches Hinderniß, als jede Vorstellungs- und Begriffsform, die den vermeintlichen Grund der Causalität enthält, jedesmal dem practischen Wirken schon vorausgeht, und das Letztere hiernach eigentlich keine wahre Wechselwirkung, sondern nur eine ins Ungewisse gestellte Anmuthung an die jeweilige Apprehension des Anderen ist. Konnte unter solcher Bewandtniß wenigstens doch eine Reihe gewisser formeller Regeln für die Pädagogik abstrahirt werden, wie dies Kant selbst und Andere in seinem Sinne gethan haben, welche der Erzieher in dem guten Glauben an eine günstige Einrichtung in dem ihm gegenüberstehenden Erscheinungswesen auszuüben hatte, so ging im Idealismus dagegen auch dieser letzte Rest einer Causalität für das Empirische verloren. Das schwere Problem der Causalität, für welches schon längst von allen Scharfsinnigen Versuche der Auflösung gemacht waren, wurde jetzt mit einer winzigen Formel zum Schweigen gebracht: das Setzen, das Entgegensetzen und das Zusammensetzen wurde der Grund alles Entstehens und Vergehens des Innern und Äußern, womit Jeder nach Belieben seine Schöpfungsfähigkeit an sich und Anderen erproben konnte. Oder eigentlich wiederum nicht an Anderen; denn der idealistische Pädagoge setzt immer nur für sich, und was er sich einbildet, für Andere zu setzen, kommt nimmer in diese hinein, wenn sie es nicht zufällig zugleich selbst setzen, wenn es nicht unter den Setzenden, also unter Erzieher und Zögling, etwa eine prästabilirte Harmonie giebt, woran jedoch sehr zu zweifeln ist. Und wo möglich noch schlechter verhält es sich mit der Causalität in dem Pantheismus Hegel's, der in

seiner Reinheit des Denkens von solchen Formen des gemeinen Menschenbewußtseins, die noch eine Spur von ihren eigenen Arten und Gesetzen des Wirkens und Gegenwirkens an sich tragen, gar nichts wissen will, für den sich die Aufklärung als ein großes Moment von der Macht des absoluten Geistes von selbst versteht, und für welchen die Kindererziehung ein Theilchen in der Selbstbewegung der Idee ist, von dem man nicht weiß, woher es kommt und wohin es gehen wird.

Endlich, was wiederum vom transcendentalen Kriticismus Kant's, vom absoluten Idealismus Fichte's und vom Pantheismus gleichzeitig gilt, und was insbesondere eine wissenschaftliche Pädagogik nach der Seite der practischen Wirksamkeit geradezu unmöglich macht, ist, daß diesen Systemen eine nur einigermaßen brauchbare Psychologie abgeht. Man mag sich an das oben (13. u. f.) hierüber Gesagte zurückerinnern, oder den Stand der Psychologie in jenen Systemen als practischer Pädagoge an dem ersten besten Beispiele erkunden, welches über den Zusammenhang irgend welcher durch Erfahrung oder Unterricht dargebotenen Vorstellungen und Begriffe mit den schon vorhandenen Zuständen im Bewußtsein des Zöglings oder auch nur über den Zusammenhang der Sprache mit dem darin liegenden Gedachten, Aufschluß verlangt: und man wird in ihren Lehren darüber entweder Nichts oder nur hyperbolische Redensarten oder einen abstracten Ausdruck des Empirischen finden, der statt einer Erklärung die Frage nur in die Form einer Antwort übersetzt zurück giebt.*) Dieser Mangel jener Systeme ist so bekannt, daß darüber nicht braucht weiter gesprochen zu werden und ein Jeder, der mit der Pädagogik vertraut ist, auch deren Bedürfniß einer besseren Psychologie muß empfunden haben.

Was bleibt nun hiernach übrig? Den Kriticismus und Idealismus hält man für abgethan; der Pantheismus Schelling's und Hegel's ist in Berlin zu Grabe getragen; und was statt dessen verheißen wird, scheint an die Pädagogik auch nicht zu denken. In der That, wenn irgend ein Zeitpunkt Veranlassung giebt, die betheiligten Köpfe nach der Gegend hinzuweisen, wo ein noch unbeachteter Baum gesund und kräftig aus der Natur hervorgewachsen steht und schon reife Früchte zum stärkenden Genusse darbietet, so scheint es der gegenwärtige zu sein. Die Pädagogik bedarf

*) Wird z. B. gefragt „warum erinnert man sich an etwas Früheres?“ so heißt gewöhnlich die Antwort: „weil man ein Gedächtniß hat;“ und doch ist diese Antwort eben nur die Frage selbst wieder.

des Einflusses einer Philosophie, die ebenso sehr mit den Thatsachen der Erfahrung, wie mit einer edlen Sittenlehre, echter Religiosität und einer im Sinne der nüchternen Physiker forschenden Psychologie vertraut ist. Auf dem ganzen Gebiete des neueren philosophischen Denkens aber findet sich, die Sache rein historisch angesehen, kein System, welches diese Eigenschaften so deutlich und unläugbar besitzt, als das von Herbart gegründete; und es kann nur gewissen unglücklichen Umständen, unter denen die von Anfang an ausgestreuten falschen und entstellenden Nachrichten über dieses System nicht das Geringfügigste sind*), zugeschrieben werden, wenn es nicht die ihm gebührende Beachtung längst gefunden hat. Was man als deutsche Philosophie rühmt, kann der Verfasser, seitdem man sich durch die Fichteschen Irrgänge, statt davon zurückgeschreckt, zu einer Besinnung auf die natürlichen Denkprobleme zurückgeführt und zu einer besseren Benutzung der von den großen Denkern Leibniz und Kant gegebenen Vorarbeiten angetrieben zu werden, nur noch mehr verleiten und durch unkundige Anpreisungen eines Spinoza sich in die Arme des Pantheismus führen ließ, nicht dafür halten, sondern es scheint der Wahrheit gemäßer zu sein, daß es eine deutsche Philosophie erst dann wieder geben wird, wenn diese sich in einer Richtung bewegt, welche dem Geiste jener beiden Denker treu, doch ihren Anfängen gegenüber einen begründeten Fortschritt einschließt. Und einen solchen enthält, wie der Verf. seinerseits überzeugt ist, die Philosophie Herbarts!

Hiervon hat denn auch das aus diesem Systeme mitgetheilte pädagogische Material gewiß insofern einen Beweis gegeben, als daraus augenscheinlich ein tieferes und consequenteres Durchdenken der pädagogischen Fragen hervorleuchtet und sich fruchtreichere Resultate herausstellen, als es sich bei den übrigen Philosophen nachweisen läßt. Daß darin schon eine Vollendung erreicht wäre, würde Herbart selbst, wenn er noch lebte, nicht behaupten. Von einem Denker, der nach allen Seiten hin seinen klaren

*) Den Anfang mit dem Nachweise der falschen und entstellenden Nachrichten über Herbart's System machte ich in meiner Jugendschrift „Erläuterungen zu Herbart's Philosophie mit Rücksicht auf die Berichte, Einwürfe und Mißverständnisse ihrer Gegner“ (Göttingen 1834). Seit der Zeit hat sich die Mythenbildung über Herbart's Philosophie namentlich auch in den Kreisen der Naturforscher, der Physiologen, der Ärzte, der Psychiater und der Theologen immer weiter fortgesponnen, so daß man deren Macht literarisch nicht mehr beikommen kann.

und scharfen Verstand richtete und unter einem seltenen Einflusse von philosophisch-historischen, naturhistorischen und mathematischen Kenntnissen in dem großartigen Bau seines Systems wenigstens keinen wesentlichen Theil wollte fehlen lassen und außerdem noch einige davon, wie namentlich die Psychologie, bis in die speciellsten Untersuchungen in einer Art ausgeführt hat, daß solche Arbeiten für die innere Erfahrung nach Geist, Methode und Fruchtbarkeit den schönsten Untersuchungen der Physiker auf dem Felde der äußeren Empirie dreist können an die Seite gestellt werden: von einem so viel beschäftigten Denker läßt es sich nicht erwarten, daß er auch eine gleichfalls so weitgedehnte Lehre, wie die Pädagogik ist, sollte erschöpfend abgehandelt haben. Vielmehr glaubt der Verfasser, gerade in Folge seiner Kenntniß des Herbartschen Systems und seiner eigenen pädagogischen Erfahrungen, es äußern zu können, daß namentlich von Seite der psychologischen Arbeiten erst noch der großartigste Gewinn zu dem schon Gelieferten muß hinzukommen. Desgleichen wird nicht behauptet, daß, was er geliefert hat, durchgängig und absolut keiner Verbesserung mehr bedürfe, und daß Alles vor den Augen einer combinirenden Reflexion, selbst im Sinne seiner Philosophie, oder vor dem umsichtigen Blicke eines erfahrenen Praktikers Stand halte, da, gerade was den letzten Fall betrifft, Herbart selbst äußert, daß in der Pädagogik das Detail allerdings immer, unmittelbar und zunächst, großen Theils von Beobachtung, Versuch und Übung abhängt.

Wie dem aber auch sei und wie genau man Praxis und Theorie gegen einander abwägt, so kann doch die Wahrheit der Behauptung nicht geläugnet werden, zu welcher der Verfasser auch durch die gegenwärtigen Blätter glaubt einen Beleg mit gegeben zu haben, und die er schon von einem andern, leider zu früh verstorbenen Kenner der Philosophie und Pädagogik ausgesprochen findet, nämlich der Behauptung:

> „wir werden durch ein recht tief eingehendes Studium der Pädagogik, wenn auch erst nach vielen Jahren, dahin uns durcharbeiten, zu erkennen, wie viel wir Herbart's streng-wissenschaftlicher Begründung einer Psychologie und seiner Pädagogik zu danken verpflichtet sind." *)

*) H. G. Brzoska in seiner bekannten Schrift über pädagogische Seminare S. 4.

Lippert & Co. (G. Pätz'sche Buchdr.), Naumburg a/S.